UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"ACTITUD DOCENTE HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CONTEXTOS *E-LEARNING*"

TESIS DOCTORAL

Presentada por:	Patricia Elizabeth Castillo Ladino
Dirigida por las Doctoras:	Dña. Itziar Elexpuru Albizuri
	Dña. Lourdes Villardón Gallego

Patricia Castillo Ladino Dra. Itziar Elexpuru Albizuri Dra. Lourdes Villardón Gallego

BILBAO, Marzo de 2015

A Aitor y Andrea

Agradecimientos

La investigación sin duda es una experiencia gratificante y altruista, sin embargo cuando hablamos de una investigación doctoral, ésta se convierte en una empresa solitaria y exigente, donde la constancia, la rigurosidad, y la voluntad de seguir adelante, constituyen la clave del progreso y éxito de la empresa. Por ello, resulta fundamental contar con apoyos incondicionales que acompañen, animen y retroalimenten el proceso durante su desarrollo.

Al mirar hacia atrás y ver el tiempo transcurrido aparecen las personas que desinteresadamente compartieron este trayecto, haciendo de él un pedazo de mi historia personal único e irrepetible. Ciertamente cuando se hace un reconocimiento público, éste no siempre es representativo en su totalidad, pero intentaré errar lo menos posible.

Mis primeras palabras de agradecimiento son para Dios, quien en su inmensa bondad guió mis pasos y decisiones para llegar a buen puerto. Me acompaño en el camino, me entregó sabiduría y fortaleza, pero fundamentalmente me dio la perseverancia y las fuerzas necesaria para seguir adelante, que en más de una ocasión sentí perder.

Agradecer la confianza depositada por las académicas de la universidad de Deusto, en particular de la Dra. Itziar Elexpuru Albizuri y de la Dra. Lourdes Villardón Gallego, quiénes aceptaron el desafío de guiar el proceso de tesis doctoral. Ellas constituyeron un sostén fundamental en todo el proceso con sus altos y bajos, me asistieron tanto en ámbito académico como personal: en ámbito académico siempre mostraron mucha sabiduría, rigurosidad y empatía, mientras que en el ámbito personal, fueron testigos y compañeras.

Al Programa de Becas Cátedra Unesco de la Universidad de Deusto, en especial a la Dra.Laura Gómez Urquijo y a la Dra. Miren Iziar Basterretxea Moreno; directoras del programa, las cuales siempre manifestaron una preocupación integral por sus becarios, más allá de su rol de director. Sin duda, contar con la presencia y ayuda de ambas académicas fue significativo en mi calidad de becaria.

Del mismo modo agradecer a la Universidad Católica del Norte, a los académicos Rodrigo Alda Varas; Jaime Arenas Claro y Bernardo Rojo, quienes en diferentes momentos del proceso, me dieron las facilidades académicas y el apoyo necesario para la concreción del proyecto de tesis doctoral.

A los amigos de siempre y a los que conocí en Bilbao, a todos ellos que hicieron de esta etapa un periodo feliz, a pesar de las dificultades que supone una empresa lejos de los tuyos.

A mi familia, soporte incondicional, conteniendo desde la distancia, sobrellevando la incertidumbre que supone la lejanía, y alegrándose de los logros obtenidos como si fueran propios. Sin su ayuda nada de esto hubiese sido posible.

Índice General

AGRADECIMIENTOS 3

ÍNDICE GENERAL 5

ÍNDICE DE TABLAS 9

ÍNDICE DE FIGURAS 11

ÍNDICE DE GRÁFICOS 12

INTRODUCCIÓN 13

CAPÍTULO I: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN 23

1.1 INTRODUCCIÓN 23

1.2. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE 23

1.2.1. La Sociedad de la Información 23

1.2.1.1. Sociedad de la Información y las Nuevas Tecnologías 27

1.2.2 Sociedad del Conocimiento 55

1.2.3. Sociedad del Aprendizaje 58

1.3. EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN UN MUNDO GLOBAL 63

1.4. CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI 71

1.4.1. Políticas y contexto de actuación en el sistema universitario europeo 76

1.4.2. Políticas y líneas de actuación en el sistema educativo chileno 80

1.4.2.1. Línea de acción "Incorporación de los desafíos de la sociedad del conocimiento en el sistema educativo." 80

1.4.2.2. Línea de acción "Profesionales y competencias TIC como factor de competitividad". 81

1.4.2.3. Línea de acción "Formación continua para la sustentabilidad y empleabilidad" 82

1.5 RESUMEN DEL CAPÍTULO 83

CAPÍTULO II: ENSEÑANZA *E-LEARNING* 86

2.1 INTRODUCCIÓN 86

2.2 ANTECEDENTES GENERALES DE LA FORMACIÓN *E-LEARNING* 87

2.2.1 Origen y evolución del aprendizaje electrónico E-learning 88

2.2.2 Conceptualización del E-learning 99

2.2.3 Características del E-learning 107

2.2.4 Modalidades del E-learning 108

2.2.4.1 Modalidad totalmente on-line: E-learning 108

2.2.4.2 Modelo mixto Blended-learning 109

2.2.5 La tecnología del E-learning 111

2.2.5.1 Herramientas de las plataformas 118

2.2.6 Ventajas del E-learning 120

2.2.7 Desventajas del E-learning 122

2.3 INTRODUCCIÓN DEL *E-LEARNING* EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 124

2.4 *E-LEARNING* EN CHILE 125

2.5 HACIA LA CALIDAD EN CONTEXTOS *E-LEARNING* 129

2.5.1 Estándares de calidad y guías de buenas prácticas en E-learning 134

2.5.2 Propuestas para la evaluación de programas de formación E-learning 139

2.5.2.1 Cuestionario para la evaluación de Marcelo y Zapata (2008) *141*
2.7 RESUMEN DEL CAPÍTULO 143

CAPÍTULO III: EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN ENTORNOS *E-LEARNING* CON DIVERSIDAD CULTURAL 146

3.1 INTRODUCCIÓN 146
3.2 LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR 146
3.2.1 El contexto Europeo *149*
3.2.2 El contexto latinoamericano y chileno *153*
3.2.3 El contexto de la Universidad Católica del Norte *159*
3.3 Docentes universitarios y competencias profesionales *163*
3.3.1 Las competencias del docente en entornos on-line *175*
3.3.2 La competencia intercultural como requisito para el desempeño en entornos de diversidad cultural *186*
3.3.3. Perfil del docente E-learning con diversidad cultural. *196*
3.4. RESUMEN DEL CAPÍTULO 201

CAPÍTULO IV: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA 205

4.1 INTRODUCCIÓN 205
4.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 205
4.2.1 Objetivo General *205*
4.2.2 Objetivos Específicos *206*
4.3 DISEÑO METODOLÓGICO 206
4.3.1 Objetivo 1. Adaptar instrumentos para recoger información sobre la actitud y actuación de los docentes on-line, hacia la diversidad cultural. *208*
4.3.1.1 Análisis de Fiabilidad Escala para el profesorado *208*
4.3.1.2 Análisis de fiabilidad Escala para el alumnado. *209*
4.4 MUESTRA DEL ESTUDIO 210
4.4.1 Muestra de docentes *211*
4.4.2 Muestra de Estudiantes *212*
4.4.3 Muestra de directivos *213*
4.5. VARIABLES DEL ESTUDIO 213
4.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA 214
4.6.1 Escala de opinión sobre formación on-line (E-learning) para el profesorado, adaptado de la "Escala de sensibilidad intercultural" (Vilà, 2007b). *215*
4.6.1.1 Variables sociodemográficas *216*
4.6.1.2 Variables actitud y actuación docente *216*
4.6.2 Escala de opinión sobre formación on-line, E-learning para el alumnado. *219*
4.6.2.1 Variables Sociodemográficas *220*
4.6.2.2 Variable actuación docente *220*
4.6.3 Entrevistas de opinión sobre formación on-line (E-learning) para directivos. *225*
4.7 PROCEDIMIENTO 229
4.8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 230
4.8.1 Análisis de datos cuantitativos *231*
4.8.2 Análisis de datos cualitativos: análisis de contenido *231*
4.8.2.1 Criterios de rigor científico en la investigación cualitativa *234*

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 235
5.1. OBJETIVO 2. IDENTIFICAR LA ACTITUD DE LOS DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL 235
5.2. OBJETIVO 3. ANALIZAR LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES RESPECTO DE SU ACTUACIÓN PROFESIONAL EN CONTEXTOS CON DIVERSIDAD CULTURAL 238
5.3. OBJETIVO 4: IDENTIFICAR DISCREPANCIAS ENTRE LA ACTITUD Y LA ACTUACIÓN DOCENTE CON EL FIN DE DETECTAR PUNTOS DE MEJORA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL 240
5.4. OBJETIVO 5. DESCRIBIR LA VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DE LA ACTUACIÓN INSTITUCIONAL Y DOCENTE HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL 242
5.4.1. Diseño del Programa 243
5.4.2. Evaluación 244
5.4.3. Materiales 245
5.4.4. Diseño Curricular 246
5.4.5. Metodología 248
5.4.6. Institución 249
5.4.7. Sugerencias de mejora por parte de los estudiantes sobre el programa que está cursando 250
5.5. OBJETIVO 6. CONOCER LA CONCEPCIÓN DE DIRECTIVOS Y PROFESORADO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y SU ATENCIÓN DESDE LA FORMACIÓN EN ENSEÑANZA *ON-LINE* 253
5.5.1. Concepto de competencia intercultural 253
5.5.2. Competencias requeridas al docente en contextos de diversidad cultural 255
5.5.3. Competencias requeridas al profesorado que trabaja en entornos on-line 257
5.5.4. Necesidades formativas para el profesorado universitario en el área de la diversidad cultural 259
5.6. RESUMEN DEL CAPÍTULO 261
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES 263
6.1 CONCLUSIONES RELATIVAS AL MARCO TEÓRICO 263
6.2 CONCLUSIONES DE LA PARTE EMPÍRICA 269
6.2.1 Objetivo 1. Adaptar instrumentos para recoger información sobre la actitud y actuación de los docentes on-line hacia la diversidad cultural. 269
6.2.2 Objetivo 2. Identificar la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural. 269
6.2.3 Objetivo 3. Analizar la opinión de los docentes on-line, respecto de su actuación hacia la diversidad cultural 270
6.2.4 Objetivo 4. Identificar discrepancias entre la actitud y la actuación docente con el fin de detectar puntos de mejora en la atención a la diversidad cultural en programas on-line 270
6.2.5 Objetivo 5. Describir la valoración de los estudiantes respecto de la actuación docente hacia la diversidad cultural en contextos on-line. 271
6.2.6 Objetivo 6. Conocer la concepción de los directivos y profesorado de programas on-line de la competencia intercultural y su atención desde la formación. 272
6.3 LIMITACIONES 274
6.4 PROSPECTIVAS 275
GLOSARIO 276
ANEXO I. CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE FORMACIÓN ON-LINE (E-LEARNING), PARA EL PROFESORADO. 286

ANEXO II. CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE FORMACIÓN ON-LINE (E-LEARNING), PARA EL ALUMNADO 288
ANEXO III ENTREVISTA A DIRECTORES 292
ANEXO IV ENTREVISTA A PROFESORES 295
REFERENCIAS 300

Índice de Tablas

Tabla N° 1. *Nueva mirada de la Universidad* 74
Tabla N° 2. *Cronología del Proceso de Bolonia. Hacia la construcción del EEES.* 79
Tabla N° 3. *Experiencias destacadas a nivel mundial en el contexto universitario E-learning* 106
Tabla N° 4. *Formación E-learning en relación a formación presencial* 107
Tabla N° 5. *Comparativa E-learning año 2000 - innovative E-learning año 2010* 120
Tabla N° 6. *¿Por qué incorporar la metodología E-learning en la universidad de hoy?* 125
Tabla N° 7. *Competencias valóricas y globales de la UCN* 161
Tabla N° 8. *Cambios en la docencia universitaria en el siglo XXI* 164
Tabla N° 9. *Comparativa de la función docente en el ámbito académico desde tres aportaciones* 166
Tabla N° 10. *Listado de competencia que requiere un perfil docente.* 169
Tabla N° 11. *Listado de competencia que requiere un perfil docente.* 173
Tabla N° 12. *Metáforas sobre los nuevos roles docentes en entornos formativo virtuales* 176
Tabla N° 13. *Funciones docente en entornos on-line* 177
Tabla N° 14. *Funciones docentes en un entorno formativo on-line* 178
Tabla N° 15. *Descripción del saber hacer del docente E-learning* 180
Tabla N° 16. *Funciones del docente de formación on-line* 182
Tabla N° 17. *Listado de competencia que requiere un perfil docente on-line* 184
Tabla N° 18. *Competencias del profesor Tutor elearning* 185
Tabla N° 19. *Definiciones de Competencia Intercultural* 187
Tabla N° 20. *Hacia el Perfil del Docente Universitario E-learning con diversidad Cultural* 199
Tabla N° 21. Diseño metodológico de la investigación……...207
Tabla N° 22. Fiabilidad de la Escala de opinión para el profesorado……...208
Tabla N° 23. *Análisis fiabilidad de la escala de opinión para el profesorado por dimensiones. Según el grado de Importancia y Realización* 209
Tabla N° 24. *Análisis fiabilidad de la escala de opinión para el profesorado por dimensiones.* 209
Tabla N° 25 Oferta de formación del centro de formación a distancia 210
Tabla N° 26. *Distribución de muestra de alumnos por título* 213
Tabla N° 27. *Actitud docente en contextos de diversidad cultural (N=52)* 235
Tabla N° 28. *Ítems respecto a la Actitud docente hacia la diversidad cultural (N=52)* 236
Tabla N° 29. *Actuación docente en contextos con diversidad cultural* 238
Tabla N° 30. *Ítems respecto a la Actuación docente en contextos de diversidad cultural (N=52)* 239
Tabla N° 31. *Diferencias entre Importancia (actitud) y Realización (actuación docente) en las dimensiones de diversidad cultural. (N=52)* 240

Tabla N° 32. *Diferencias por Ítem entre Importancia (actitud) y Realización (actuación docente)* 241
Tabla N° 33. *Valoración de los estudiantes respecto de la actuación docente hacia la diversidad cultural N=116* 242
Tabla N° 34. *Ítems de la dimensión diseño del programa (N=116)* 243
Tabla N° 35. *Ítems respecto a Opinión de los alumnos dimensión evaluación (N=116)* 244
Tabla N° 36. *Características y uso de los materiales (N=116)* 245
Tabla N° 37. *Ítems respecto a Opinión de los alumnos dimensión diseño curricular (N=116)* 247
Tabla N° 38. *Ítem metodología (N=116)* 248
Tabla N° 39. *Ítems de la dimensión institución (N=116)* 250

Índice de Figuras

Figura N° 1. *Metáfora de la Nube* 31
Figura N° 2. *La Nube y sus servicios* 33
Figura N° 3. *Las ventajas de la Nube cloud computing* 34
Figura N° 4. *Evolución de Internet* 35
Figura N° 5. *Cono del aprendizaje* 64
Figura N° 6. *Herramientas TIC* 68
Figura N° 7. *La Universidad y los componentes que la integran* 74
Figura N° 8. *Grandes momentos vinculados al E-learning* 98
Figura N° 9. *Etapas del E-learning* 119
Figura N°10. *Variables criticas de la formación en los nuevos entornos de comunicación* 137

Índice de Gráficos

Gráfico N° 1. *Penetración de Internet en Chile periodo 2001-2014* 42
Gráfico N° 2. *Hogares con Internet* 43
Gráfico N° 3. *Razones que declara el jefe de hogar para tener Internet en el hogar* 44
Gráfico N° 4. *Uso de Internet* 44
Gráfico N° 5. *Horas promedio de navegación* 45
Gráfico N° 6. *Penetración de Internet por segmento* 46
Gráfico N° 7. *Perfil del usuario de Internet* 47

INTRODUCCIÓN

La presente investigación doctoral se enmarca en el ámbito de la docencia universitaria, particularmente en el terreno de la formación -*E-learning*- con diversidad cultural. La finalidad del estudio es conocer la actitud de los docentes universitarios ante la diversidad cultural y como éstas son reflejadas y percibidas por los estudiantes en el aula virtual.

La actitud como tal, es entendida como "*evaluaciones afectivas, que pertenecen primordialmente al ámbito de los sentimientos, valoraciones de las realidades como perjudiciales o favorables para la vida de los sujetos; a través de las actitudes, cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relaciona"* (Escámez et al. 2007, pág. 42).

Tomando en consideración la definición de actitud presentada y el marco de diversidad cultural en que se desarrolla la investigación, la "Actitud hacia la diversidad" será concebida como una dimensión y/o componente de la competencia intercultural, habilidad esencial para atender la diversidad cultural en la sociedad actual.

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por el advenimiento de la Sociedad de la Información y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que instala en el mundo una revolución tecnológica y científica sin precedentes, donde la producción y transferencia de información en red (*on-line)* va generando una nueva idea que define al mundo -según Mc Luhan (1968)- como una gran "aldea global", donde las fronteras se han desdibujado del imaginario colectivo y la circulación de información es casi instantánea, "multigeográfica" y abundante (Alfocea, 2013).

Las razones que justifican la realización de esta tesis sobre la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural, y como éstas son reflejadas y percibidas por los estudiantes, son las siguientes: (1) La concepción del mundo como una "aldea global"; (2) La Actitud, como componente base de la "Competencia intercultural"; (3) La internacionalización de la Universidad del siglo XXI, en el marco de la formación

E-learning; (4) Demanda de perfiles docentes ajustados a la realidad global y (5) Falta de investigación desarrolladas en el área.

Respecto de la primera justificación, -la concepción del mundo como una "aldea global", implica obligatoriamente la interacción sociocultural, tanto de carácter comunicacional como comercial, laboral y profesional, configurando una nueva realidad social, cada vez más multicultural e intercultural, donde personas de diferentes lugares geográficos se ven condicionadas a vivir, interrelacionarse, construir y evolucionar juntos. Por lo tanto, aprender a relacionarnos resulta vital en una sociedad de carácter global como la actual.

En segundo lugar la consideración de la actitud como componente base de la "Competencia intercultural", según Etxebarría et al. (2010) habilidad clave para vivir en la aldea global del siglo XXI, obedece a que ésta se estructura de acuerdo a tres dimensiones: conocimientos[1], habilidades[2] y actitudes, siendo la actitud una parte esencial de la misma, ya que configura, el estado inicial de aceptación a lo diferente de la persona humana.

La dimensión actitudinal, según Aguado (2003), promueve el desarrollo de cualidades humanas, como la curiosidad y apertura, las cuales constituirían el punto de partida de aceptación de la diferencia, permitiendo de esta forma aceptar que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra. Esto implicaría la voluntad para cuestionar nuestros propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos. Por ello resulta relevante la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad cultural de los estudiantes, evitando actitudes discriminatorias y excluyentes.

[1] Primera dimensión "conocimiento", considera comprender la propia cosmovisión, costumbres y las formas interacción social, para reconocer nuestra identidad cultural, aunque ésta no sea siempre unitaria ni estable.

[2] Segunda dimensión "habilidades y destrezas", se refiere a la pericia para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura y la destreza de poner en práctica estos conocimientos, en situaciones reales de comunicación e interacción.

La valoración que tengamos de personas de culturas diferentes a la nuestra será determinada por la actitud que tengamos frente a ella. La actitud de una persona hacia otra cultura que no sea la propia puede ser muy diversa.

Estudios en el área de las actitudes docentes ante la diversidad cultural consideran clave la figura de este profesional en la transferencia de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, ya que los contextos educativos en los cuales se desempeña constituyen tierra fértil para la construcción de ideales de igualdad social en las nuevas generaciones. Por ello es necesario conocer, por un lado (1) Cuáles son las actitudes que tienen los docentes, hacia la diversidad cultural de sus estudiantes en la educación superior y por otro, (2) Qué preparación tienen los docentes universitarios, para atender la diversidad cultural de sus estudiantes.

Con respecto a la tercera razón, la internacionalización de la universidad, a pesar de no ser un fenómeno nuevo, éste se ha visto intensificado durante los últimos tiempos a través de la apertura de las aulas universitarias, particularmente en Chile, donde este fenómeno se ve como una oportunidad de desarrollo y crecimiento del país, a través de los programas de movilidad estudiantil y académica, así como también la incorporación de los nuevas modalidades de formación *on-line (E-learning y MOOC)*, que vienen a contribuir a la democratización y la calidad de la educación, formando profesionales de excelencia, capaces de abrirse al mundo y participar de proyectos colaborativos de investigación de carácter internacional, contribuyendo positivamente al desarrollo de la nación.

La Universidad como tal siempre ha contado con estrategias de internacionalización de sus procesos, sin embargo durante las últimas décadas, producto de las políticas de convergencia tanto en Europa como Asia y América, los programas de movilidad estudiantil y cooperación internacional se han visto fortalecidos, tal es así que hoy vemos como las universidades han abierto sus aulas, donde los propios estudiantes se movilizan hacia universidades fuera de las fronteras para realizar pasantías, estancias o posgrados, entre otros. Situación que igualmente ocurre en forma inversa, estudiantes extranjeros vienen a realizar estancias académicas en universidades chilenas, creando espacios de diversidad e interacción intercultural sin precedentes, en las universidades nacionales.

Actualmente las Universidades del mundo cuentan con novedosas ofertas formativas y convenios entre universidades, para la realización de estudios de pre y posgrado, cursos de perfeccionamiento y/o actualización profesional. Los cuales son ofertados tanto de forma presencial, como a distancia a través de la modalidad *E-learning,* en todas sus versiones, incluidos los cursos en línea abiertos y masivos denominados *MOOC*- los cuales vienen a configurar una oferta accesible de formación y en creciente aumento.

El propósito de dichas estrategias es facilitar a los estudiantes universitarios la realización de parte de sus estudios en otra universidad, con la finalidad de formar profesionales que puedan trabajar en cualquier parte del mundo, generando alternativas de trabajo y desarrollo conjunto, así como también el caso de los posgrados, cuyo propósito es promover la formación continua y aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, atender la diversidad cultural de los estudiantes que la conforman, constituirá una obligación tácita de la institución universitaria.

La cuarta razón es, la necesidad de perfiles profesionales ajustados a la realidad global, particularmente en el ámbito de educación universitaria, donde resulta relevante identificar las competencias docentes necesarias para la universidad contemporánea, globalizada, diversa culturalmente, tecnologizada y en un estado de cambio constante.

Por ello resulta necesario conocer el posicionamiento de los docentes frente a la diversidad cultural de sus estudiantes, para favorecer la promoción y empoderamiento de actitudes positivas hacia este fenómeno, a través del diseño de planes de formación docente que incorporen esta variable.

La quinta razón es la escasa investigación en el área. La atención a la diversidad cultural en el ámbito de la educación ha sido objeto de estudio principalmente en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, escasamente en la educación superior.

La visión que tienen los docentes de educación primaria y secundaria, sobre la diversidad cultural de sus estudiantes, según Jordán (2004), se puede clasificar en tres grupos:

1. Un primer grupo asocian el fenómeno a estados de exclusión social y pobreza, debido a que vivencian la interculturalidad en establecimientos educacionales socialmente vulnerables y con un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes.

2. Otros docentes tienen una concepción más bien superficial del fenómeno, entendida como una visión romántica del mismo, destacando los aspectos folclóricos de los estudiantes sobre los personales.

3. Y finalmente algunos que creen en una concepción constructiva, realista y positiva del fenómeno, donde el estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje.

La visión presentada por el autor es muy característica de la escuela primaria en Chile, donde se concibe al estudiante de otra cultura como una persona con menores posibilidades de éxito; sin embargo esta visión no es extrapolable en su totalidad a la realidad de la educación superior del país.

Las Universidades chilenas han apostado por la innovación, a través de la creación de políticas institucionales[3] que favorecen la internacionalización de la universidad y a su vez promueven la inclusión de nuevas modalidades formativas, aportadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación e Internet; específicamente la metodología de enseñanza *E-learning*[4], en titulaciones de pregrado y posgrado.

[3] El Gobierno de Chile (2013) a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), define una política de reforma de la educación superior, con la finalidad de responder a los desafíos de la sociedad actual. Dicha política dice relación con la modernización y mejora de la calidad y equidad de la educación superior. Sus objetivos apuntan al fomento de la investigación y la tecnología, aportar al desarrollo de la cultura, promueve la regionalización y la internacionalización, entre otros.

[4] La metodología de enseñanza *E-learning* nace de la educación a distancia, y surge como tal, en la década de los noventa en Estados Unidos. Consiste en un sistema de educación electrónico para aprendizaje a distancia o virtual donde se integra el uso de las TIC y fundamentalmente Internet. Es un modelo posible de implementar para ejercer una práctica educativa innovadora en educación superior. Además, supone la posibilidad de utilizarlos en sus dos modalidades: *E-learning* totalmente *on-line* y *Blended-learning*, modalidad semipresencial.

La apropiación de la modalidad *E-learning* en la enseñanza universitaria, provoca cambios en las funciones docentes, por lo cual resulta imperativo analizar desde una perspectiva intercultural, el perfil específico de los académicos que trabajan en entornos de aprendizaje electrónico *E-learning,* específicamente en relación de la actitud y actuación de los docentes en contextos de diversidad cultural.

Dentro de este marco de internalización de la universidad y de los actuales procesos de cambios que vive la educación superior, caracterizado entre otros por el paradigma educativo centrado en el alumno y el aprendizaje, la formación basada en competencias, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación, y ambientes educativos que tienden a la multiculturalidad, resulta necesario indagar sobre el perfil docente que requiere dicho contexto, particularmente los entornos de formación *on-line* con diversidad cultural.

En consideración a todos los antecedentes presentados, el contexto en el que llevará a cabo la investigación, será el Centro de Educación a Distancia de la Universidad Católica del Norte (CEDUCN), situada en la Región de Antofagasta-Chile.

Las razones de optar por esta unidad, es que reúne las condiciones necesarias para el desarrollo del estudio

1. Centro de formación a distancia *E-learning.*

2. Estudiantes diversos culturalmente.

3. La inquietud del CEDUCN por mejorar la calidad de sus servicios.

4. El interés de la institución por participar de la investigación, la posibilidad de acceso al centro y la predisposición e interés del profesorado ante el proyecto.

Durante los últimos años, en un intento por responder a las demandas de mejora, calidad, eficacia y eficiencia que la globalización impone, el CEDUCN ha evolucionado desde la educación a distancia tradicional a la modalidad *E-learning*, abriendo nuevas oportunidades de formación y alineándose con las exigencias de la educación en el marco de la globalización e internacionalización de la universidad actual.

La Universidad Católica del Norte, a través de su Centro de Educación a Distancia CEDUCN, apuesta por innovar e incorpora la metodología de formación *E-learning* desde el año 2005. La misión del Centro es contribuir al desarrollo integral de la persona mediante perfeccionamiento y la actualización, centrando su atención en el país y en Latinoamérica.

Las preguntas que estructuran esta investigación sobre *E-learning* en contextos de diversidad cultural son:

1. ¿Qué opinión tienen los docentes *on-line*, respecto a la diversidad cultural, y cuál es su actitud frente a ella?

2. ¿Cuáles son las diferencias entre la actitud y la actuación docente con respecto a la atención a la diversidad cultural en entornos *on-line*?

3. ¿Cómo valoran los estudiantes la actuación docente hacia la diversidad cultural?

4. ¿Qué concepción tienen los directivos y profesorado de programas *on-line* de la competencia intercultural?

5. A la luz de los resultados de esta investigación, ¿cómo se puede mejorar la atención a la diversidad cultural en la formación *on-line*?

Estos cuestionamientos serán abordados a través de tres muestras: docentes, estudiantes y directivos del CEDUCN.

El diseño metodológico de la investigación es de carácter cuantitativo y cualitativo se ha desarrollado en dos etapas:

1. Una primera fase aborda los aspectos teóricos que fundamentan los diferentes conceptos involucrados en la investigación.

2. Una segunda fase de carácter empírico, en la que se realiza un estudio de campo con docentes, estudiantes y directivos de todos los programas de formación *on-line* del CEDUCN.

La primera fase está destinada a abordar los constructos teóricos que fundamentan la investigación, encontrados en las aportaciones de diversos autores, tales como: Aguado, (2000); Castells, (2000); Cabero, (2007); Medina, (2005), entre otros, quienes afirman que una educación respetuosa de la diversidad cultural debe considerar las actitudes hacia la interculturalidad, como parte fundamental de la competencia intercultural; más aún en sistemas de enseñanza que utilizan las TIC como soporte esencial.

La segunda fase de carácter empírico, describe por un lado la población objeto de estudio de la investigación, qué está constituida por docentes, estudiantes y directivos del CEDUCN, los cuales participan del proceso de formación en modalidad *E-learning*. La oferta académica formativa del CEDUCN, para 2011, incluye 16 pos títulos, 11 diplomados, 3 licenciaturas y 87 cursos de formación general, en las áreas de Educación, Gestión y Social.

Los instrumentos de medida que se han seleccionado son:

1. Cuestionario de opinión sobre formación *on-line (E-learning)* para el profesorado, adaptado de la Escala de Sensibilidad Intercultural (Vilà, 2007b).

2. Cuestionario de opinión sobre formación *on-line* (*E-learning*) para el alumnado, adaptado de la Evaluación de calidad de programas completos de formación docente, a través de estrategias de aprendizaje abiertos y a distancia (Marcelo & Zapata, 2008).

3. Entrevistas a Directores y Docentes del CEDUCN.

La estructura de la tesis doctoral, en relación con los propuestos de la investigación, objetivo general y objetivos específicos, se organiza en seis capítulos.

El capítulo uno, titulado "Sociedad de la Información y Educación", describe de forma general características de la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje. El objetivo es conocer cómo ha influido esta nueva realidad social en la educación universitaria de las últimas décadas, especialmente en Europa y América Latina. Las razones de incluir este capítulo, es contextualizar el estudio dentro de la era de la información generadora de la "aldea global", que obliga a la interacción más intensa entre culturas, y que según Cabero (2014) determina una nueva forma de aprender: abierta, ubicua, flexible y descontextualizada.

Le sigue el capítulo dos, titulado "Enseñanza *E-learning*", donde se aborda una descripción genérica de la modalidad *E-learning.* Se enfatiza en las ventajas de esta modalidad respecto de estrategias tradicionales de formación, para la continuidad de estudios, formación para la empresa y aprendizaje para la vida. Destaca de la modalidad *E-learning* su universalidad, la promoción de habilidades de auto aprendizaje, creatividad, emprendimiento, interacción intercultural y construcción colaborativa del conocimiento, entre otras; habilidades esenciales en los perfiles profesionales demandados para el siglo XXI.

El capítulo tres, "El docente universitario en entornos *E-learning* con diversidad cultural", expone las razones que justifican un enfoque intercultural en la educación superior, y en consecuencia, la definición de un perfil docente pertinente a este contexto. Las causas descritas se enmarcan en dos escenarios; por un lado, la internacionalización de la universidad y la movilidad estudiantil; y por otro, el auge de la enseñanza *E-learning*, modalidad que trasciende las barreras territoriales y culturales de sus usuarios.

En el capítulo cuatro, “Objetivos y Metodología”, se describe el tanto el objetivo general como los objetivos específicos y el procedimiento de la investigación. El diseño metodológico es de carácter cuantitativo y cualitativo, con el objeto de conocer las actitudes y actuación de docentes ante la diversidad cultural en un entorno de formación *on-line*.

En el capítulo cinco “Resultados”, se presentan los resultados del análisis de los datos realizados en el Centro de Educación a Distancia de la Universidad Católica de Norte (CEDUCN), de acuerdo al objetivo general y los objetivos específicos propuestos para esta tesis doctoral.

Finalmente, en el capítulo seis “Conclusiones, limitaciones y prospectiva”, se presentan las principales conclusiones tras el análisis y las acciones desarrolladas que implicó la tesis doctoral. A partir de ellas, se elaboran propuestas para el diseño de programas de formación docente para CEDUCN, y así mejorar la calidad de los servicios que imparten.

CAPÍTULO I: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN

1.1 Introducción

Este capítulo aborda las definiciones y características de: (1) la sociedad de la información, (2) la sociedad del conocimiento y (3) la sociedad del aprendizaje. El principal objetivo de este apartado es conocer cómo esta nueva realidad social ha influido en la educación universitaria, tanto en Europa como en América Latina, y las implicaciones que ésta ha tenido en los sistemas educativos del siglo XXI.

El primer apartado presenta la definición de sociedad de la información y su vinculación con las TIC.

Seguidamente, se describe como se produce el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, y posteriormente a la sociedad del aprendizaje.

Finalmente, se ofrece una visión descriptiva sobre cómo estos cambios de paradigma, propios de la sociedad contemporánea, han influido en el campo de la educación, y particularmente en el contexto universitario actual.

1.2. De la sociedad de la información a la sociedad del aprendizaje

1.2.1. La Sociedad de la Información

La sociedad de la información constituye un nuevo paradigma de desarrollo económico y social, responsable de los cambios más radicales conocidos por el ser humano durante las últimas décadas. Se caracteriza por el protagonismo de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y los servicios en línea y en red. Todos ellos

pasan a ocupar un papel central en la modernización de las instituciones de todo tipo, tanto económicas como sociales y educativas.

Sobre la definición de Sociedad de la Información, existe diversidad de corrientes (García Aretio, Ruiz y Domínguez, 2007). El término como tal se viene acuñando desde el año 1969. El estado Japonés es el primero que desarrolla el concepto en el informe del *Industrial Estructure Council*, titulado "*Towards the Infomation Society"*. Dicho informe, elaborado por el Ministerio de Industria y Comercio, Nipón, dio lugar en 1972 a la propuesta de un plan de desarrollo para la sociedad de la información, que posteriormente se transformaría en objetivo nacional para el año 2000. Como resultado de este informe, el gobierno japonés crea el Instituto para el Desarrollo y Uso del Ordenador. En la misma época también se hablaba de la edad de la información.

Paralelamente Estados Unidos, líder desde los años 70 tanto en el desarrollo de la industria informática como en el de las telecomunicaciones, fue también pionero en establecer un plan tecnológico orientado al desarrollo de aspectos informáticos, económicos, políticos y sociales. Surge así en 1993, el plan tecnológico americano *Plan Gore*: "*Technology for America´s Economic Growth. A New Direction to Build Economic Strength*" (Tecnología para el crecimiento económico de América. Una nueva dirección para construir el fortalecimiento económico). El énfasis del Plan Gore es el desarrollo económico y social de la nación, con metas tales como: Generación de empleo, protección del medio ambiente y mejoras en tecnologías de la educación y la información, entre otros.

El objetivo del plan es establecer una política nacional de comunicaciones que facilite la rápida implantación de las nuevas tecnologías, con la finalidad de seguir liderando la economía mundial (Cela, 2005).

En Europa a su vez, a partir de 1994, el Consejo de Ministros de la Unión Europea redacta el denominado Plan Delors, que se centra en tres líneas básicas de desarrollo: la primera, determinar las condiciones para el crecimiento para la zona; la segunda, fomentar la competitividad y el aumento del empleo; y la tercera, enfatizar áreas de desarrollo, como el teletrabajo y la educación a distancia.

En el ámbito de la educación a distancia, ésta se plantea como una estrategia de democratización de la educación, con la finalidad de promover la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida, considerados motores de desarrollo en la actual sociedad de la información. Para su concreción se establece una red de universidades y un centro de investigación orientados a potenciar el estudio a través de este tipo de formación. Su principal objetivo fue "mejorar la calidad de vida de los ciudadanos europeos, aumentar la eficacia de la organización social y económica y reforzar la cohesión" (Delors, 1996).

Según Cela (2005), el Plan Delors se diseñó de forma bastante ambiciosa, lo que supuso la redacción de otro informe conocido como Bangemman, que lleva por título "Europa y la sociedad global de la información. Recomendaciones del consejo de Europa". Respecto de este informe, Aguadero (2002) sostiene que presenta una de las definiciones más claras de la sociedad de la información:

> "Es una revolución basada en la información, la cual es en sí misma expresión del conocimiento humano (…) Esta revolución dota a la inteligencia humana de nuevas e ingentes capacidades, y constituye un recurso que altera el modo en que trabajamos y convivimos (…) La educación, la información y la promoción desempeñarán necesariamente un papel fundamental" (Aguadero, 2002, pág. 14)

Como se observa, las grandes economías a partir de 1969 ya venían trabajando en análisis y planes de desarrollo respecto del contexto futuro que se avecinaba.

La promisoria sociedad de la información -noción acuñada por el sociólogo japonés Yoneji Masuda, en 1981-, se ha ido transformando con el devenir de los años. Tal es así que algunos autores la denominan indistintamente como sociedad del conocimiento -noción acuñada por el sociólogo austriaco Peter Drucker, en 1960-, o como sociedad del aprendizaje -noción acuñada por el abogado estadounidense, Robert M. Hutchins, en 1970-. Sin embargo, en esta investigación se opta por la visión de García Aretio et al. (2007), quien habla del tránsito entre la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento y posteriormente a la sociedad del aprendizaje. La argumentación que ofrece el autor es que la información por sí sola no genera

conocimiento ni aprendizaje, siendo ambos medios necesarios para contribuir al desarrollo económico y el bienestar social de los estados.

Existen diversas denominaciones para referirse a la sociedad de la información: Un estudio de Beniger (1986), citado por García Aretio et al. (2007), recoge entre 1950 y 1984 hasta 75 nominaciones. Algunas de ellas son: sociedad post industrial, (Bell, 1976), tecnolópolis (Postman, 1989), sociedad multimedia (Braunner y Bickmann, 1996), mundo digital (Negroponte, 1996), sociedad digital (Terceiro, 1996), sociedad red y sociedad informacional (Castells, 1997), mundo virtual (Echeverría, 1999), mundos artificiales (Broncano, 2000), digitalismo (Terceiro y Matias, 2001), sociedad teledirigida (Sartori, 2001), entre otras.

Investigaciones posteriores aluden a la pertinencia de la definición de sociedad de la información propuesta por Castells, quien la conceptualiza como *sociedad red* y la define como "un nuevo sistema tecnológico económico y social (…) una economía en la que el incremento de productividad (…) depende de la aplicación de conocimientos e información a la gestión, producción y distribución, tanto en los procesos como en los productos" (Castells, 1997, pág. 35).

En este sentido, asistimos a una nueva estructura o arquitectura social que impacta en las personas, en su historia, su cultura y educación. Caracterizada fundamentalmente por el uso de Internet y la telemática, según (Carrascosa, 2000, pág. 1), su desarrollo durante las últimas décadas no hubiera sido posible sin los avances tecnológicos, aportados por Internet y la telemática. Esta red global ha abierto el camino hacia la sociedad de la información a través de (…) sistemas de comunicaciones accesibles, económicos, abiertos y globales que trascienden las fronteras políticas y culturales, y configuran crecientemente a la sociedad como una red que interconecta cada vez más a los hombres, ofreciendo procedimientos rápidos y baratos de diseminación y difusión de datos e información".

En consecuencia, la sociedad de la información hace referencia al conjunto de cambios especialmente tecnológicos, vinculados todos ellos a una profunda trasformación de la sociedad y a la forma de vivir de sus ciudadanos. Un sistema social, según Pantoja (2004), cimentado en las tecnologías de la información y comunicación,

facilitando no sólo el acceso a todo tipo de información de datos, sino también a sus posibilidades como medio de comunicación e interconexión instantánea entre las personas, desde cualquier lugar y en tiempo real. Su rasgo diferencial es el hecho de que cada persona u organización disponga de almacenes propios de información y de una capacidad casi ilimitada para acceder a ellos.

Los rasgos definitorios de este nuevo paradigma social son: ***la Información, la tecnología y la tecnología del Internet.***

> "La materia prima es la información; la información es moldeada por las TIC; emerge la lógica de la interconexión; los procesos se vuelven flexibles y alterables. Esto traerá consigo cambios radicales que tendrán lugar a una velocidad superior a la que nunca hayamos experimentado, contribuirá en gran medida a la globalización de las ideas y actividades económicas y nos conducirán a una sociedad basada en el conocimiento y el aprendizaje" (Castells, 1997, pág. 88-89).

El último informe de Fundación Telefónica (2014), muestra el avance exponencial que ha experimentado esta sociedad de la información, respecto a conectividad y movilidad a nivel global durante el año 2013. Gracias a la telefonía móvil, y a la aparición de los *Smartphone*[5] el aumento del número de usuarios de estos dispositivos es casi igual al número de habitantes que hay en el mundo, lo que ha reducido la brecha entre las economías avanzadas y las emergentes. Realidad que evidencia el interés por parte de los ciudadanos por acceder a los servicios TIC y en hacerlo desde cualquier lugar geográfico, lo que permite acercar los beneficios de la tecnología a todas las personas.

1.2.1.1. Sociedad de la Información y las Nuevas Tecnologías

Internet es el motor que origina e impulsa la sociedad de la información (Castells, 1996). Se instala como el tejido de nuestras vidas, en la actualidad constituye un medio presente en la mayoría de las acciones que realizan las personas en su vida

[5] Tteléfonos inteligentes, que permiten la movilidad y conectividad a Internet en cualquier lugar geográfico.

cotidiana. Los principales usos que dan las personas a Internet son comunicarse con familiares, amigos, comprar a través de la red, ocio, formación y servicios en general.

A Internet se le conoce como la red de redes. Dispositivos móviles capaces de comunicarse entre sí desde cualquier lugar del mundo, constituyen la gran telaraña que atrapa a las personas del mundo contemporáneo. Internet da forma a una tecnología que representa mucho más que eso, es un medio de comunicación, de interacción y de organización social, cuya velocidad de desarrollo no tiene precedentes.

La carrera de Internet se inicia a mediados de los años 50's, en plena Guerra Fría. Se desarrolla a partir de la interacción entre la ciencia y la investigación, universitaria fundamentalmente. Nace como un programa de investigación militar, pero en realidad nunca tuvo esta aplicación, sino sólo financiamiento de esta institución. A partir de este programa derivaron innumerables estudios científicos de carácter informático, que originaron la creación de las redes tecnológicas.

Respecto de la evolución de Internet, existen diversas clasificaciones, algunas desde una perspectiva tecnológica, como la propuesta por Pérez (2004), otras según las características de los servicios y/o usuarios como la propuesta por Roca (2013).

Perspectiva tecnológica, según Pérez (2004), esta distingue cinco etapas:

1. La etapa inicial que se ubicaría en 1969, donde se establece que dos ordenadores conectados consiguen comunicarse entre sí y trabajar juntos.

2. La segunda etapa se situaría en 1972, mientras continúan las investigaciones y pruebas de conexión, nace casi por azar la primera de las grandes aplicaciones de la red: "el correo electrónico".

3. La tercera etapa se establecería en 1983, donde se adoptarán los protocolos TPC/IP[6] como protocolo de comunicación. No obstante, esta idea de

6 Los protocolos son reglas de comunicación que permiten el flujo de información entre ordenadores que manejan lenguajes distintos. Los protocolos centrales de Internet TCP/IP, creados entre 1973-78, son protocolos que se distribuyen gratuitamente y a cuya fuente de código tiene acceso cualquier tipo de investigador o tecnólogo (Castells, 1999). Los protocolos TCP/IP de comunicaciones existen prácticamente desde la concepción de las redes informáticas. Cuando decimos protocolo, decimos

establecer un mecanismo de comunicación, se venía desarrollando desde de 1969, donde habían surgido varios protocolos para su uso en ARPANET[7]. Sin embargo, dichos protocolos no eran compatibles, por lo que la conexión de redes era muy difícil y, por tanto, el intercambio de información muy complicado. Debido a ello, DARPA (*Defense Advanced Research Projects Agency*) encargó el desarrollo de un protocolo nuevo denominado TCP/IP *(Transmission Control Protocol/lnternet Protocol)* para su uso en ARPANET. Dicho protocolo debería permitir la conexión de redes heterogéneas mediante el intercambio de paquetes a través de encaminadores *(routers)* o de adaptadores *(gateways)*

4. La cuarta etapa de Internet se iniciaría en 1992. En este periodo asistimos al nacimiento de la *World Wide Web* (la web), que sin duda revoluciona y dinamiza la red. Robert Cailliau y Tim Berners-Lee diseñaron este sistema de distribución de la información en la red en formato de hipertexto: la www. La gran aportación de la web es que permite la creación y distribución de documentos hipertextuales[8] que integran imágenes, textos,

---

lenguaje o conjunto de normas mediante la cual un emisor y un receptor se entienden a la hora de enviar un mensaje. Existen otro tipo de protocolos informáticos cuando hablamos de configuración de redes, pero con el paso del tiempo y la estandarización de Internet, todos los sistemas operativos terminaron adaptándose al TCP/IPÁG. Este protocolo se caracteriza por identificar a cada nodo de una red (cada terminal) con una dirección IPÁG. Una dirección IP es un paquete de 4 números separados por un punto y que van desde 0 a 255. La forma gráfica sería: 192.168.2.2. Internet se desarrolla a partir de una arquitectura informática abierta y de libre acceso desde el principio.

7 El nacimiento de Internet está fuertemente ligado al ejército. De hecho, Internet se originó a partir de un proyecto denominado ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network), financiado y propulsado por el Ministerio de Defensa de EE.UU. con el objetivo de comunicar sus centros de investigación.

8 Hipertexto es un término acuñado por Theodor H. Nelson en los años sesenta. Se refiere a un tipo de texto electrónico, radicalmente nuevo. Como él mismo lo explica: "Con 'hipertexto', me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. Se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario"; "el hipertexto implica un texto compuesto de fragmentos de texto (...). Los hipertextos permiten conectar documentos o partes de documentos y permiten explorar y navegar a través de grandes masas de documentos o hiperdocumentos. También permiten la búsqueda directa y la recuperación instantánea de la información. El texto digital ha facilitado la búsqueda de información contenida en nuestro ordenador, pero el hipertexto en la www ha añadido otras posibilidades como acceder a archivos remotos mediante la conexión entre varios ordenadores y sistemas, y por tanto, acceder a todos los documentos contenidos en ellos de diversos modos. El hipertexto en la Web es un sistema de navegación sobre información heterogénea y dispersa, un sistema de distribución de recursos y un formato de presentación; pero lo único que comparten los documentos de Internet son los protocolos de transferencia o los lenguajes de marcado. La información comercial se entremezcla con las páginas personales, los artículos científicos, la información contenida en bases de datos de todo tipo, etc. El hipertexto permite enlazar estos documentos con sólo un simple clic de ratón; pero además de

sonidos, animaciones; y entiende y gestiona diferentes servicios de Internet (correo electrónico, transferencia de archivos, conexión remota). La web es sin duda la que ha dado fama a Internet, prueba de ello es que en muchos casos el termino red es sinónimo de Internet.

5. La quinta etapa se establecería en 1995. En esta etapa se consolida y oficializa Internet. Es octubre de 1995 cuando el *Federal Networking Council*, FNC define el término Internet "como un sistema global de información que está relacionado lógicamente por un único espacio de direcciones globales basado en el protocolo de Internet (IP) o en sus extensiones; es capaz de soportar comunicaciones usando el conjunto de protocolos TCP/IP o sus extensiones u otros protocolos compatibles con el IP; y emplea, provee, o hace accesible de manera privada o pública, servicios de alto nivel en capas de comunicaciones…"[9]. https://www.nitrd.gov/fnc/I nternet_res.aspx.

Los hitos de Internet descritos por Pérez (2004), muestran una Internet que se desarrolla a partir de una arquitectura informática abierta y de libre acceso desde el principio.

El principal uso de Internet se ubica a partir de 1971, con la invención del correo electrónico. Sólo en la década de los 90's, Internet se configura tal y como las personas la entienden en la actualidad, con la aparición del navegador o browser, conocido como

---

navegadores, servidores, protocolos y otras tecnologías como los agentes y motores de búsqueda, se precisan nuevas herramientas de descripción de documentos y recursos, y nuevos métodos de indización, clasificación y catalogación de los documentos web para acceder única y exclusivamente a la información que nos interese. De esta forma, se precisan nuevos lenguajes documentales que permitan interrogar y hacer búsquedas directas en la ingente memoria documental almacenada a lo largo y ancho de la Web. Documentos primarios, secundarios y terciarios se funden y confunden en la red hipertextual, a los que, por primera vez, se puede acceder de forma directa e inmediata. (Lamarca, 2013. Pág.1)

[9]"El Consejo Federal de redes (FNC) a través de una resolución oficial, define el término" de Internet como un sistema de información global que:
(i) está relacionado lógicamente por un espacio de dirección única a nivel mundial basado en el Protocolo de Internet (IP) o sus extensiones posteriores / follow-ons;
(ii) es capaz de soportar comunicaciones utilizando el control / Protocolo de Transmisión de Protocolo de Internet (TCP / IP) de la suite o sus posteriores ampliaciones / follow-ons, y / u otros protocolos compatibles con IP; y
(iii) establece, utiliza o hace accesible, ya sea pública o privada, servicios de alto nivel en capas sobre las comunicaciones y la infraestructura relacionada descritos en este documento. https://www.nitrd.gov/fnc/Internet_res.aspx

world wide web. Es en esta década donde se empiezan a gestar una nueva generación de Internet, que configurará un escenario que irá mucho más allá del correo electrónico. Asistimos a la concreción de la metáfora de la "Nube" o *Cloud Computing*

Aunque el término *Cloud Computing* se remonta a 1961, cuando John McCarthy, en el marco del centenario del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), en su conferencia magistral hizo alusión a la idea de la Nube, describiéndola como *"la tecnología de tiempo compartido en un computador podría en un futuro ser la más importante, donde la capacidad de procesamiento y aplicaciones específicas algún día podrían ser organizados como un servicio público, como la luz eléctrica por ejemplo"* (citado en, Cabarcas; Puello y Rodríguez, 2012). Sin embargo fue en 1997 cuando fue usado por primera vez en el ámbito académico, por el académico Ramnath Chellappa.

Srinivasa; Nageswara y Kusuma (2011), definen *Cloud Computing* como la facilidad de acceso a recursos compartidos y a la infraestructura tecnológica. Igualmente con la *Cloud Computing* se pueden ofrecer servicios bajo demanda en la red, que permiten realizar diversas operaciones o transacciones. La ubicación física del *hardware* y de los dispositivos a los que se tiene acceso, normalmente no es conocida por el usuario final. También ofrece servicios para que los usuarios puedan desarrollar, implementar y gestionar sus aplicaciones "en la nube", lo que supone la virtualización de los recursos que mantienen y administran los usuarios en sí. En esta definición los autores identifican como los usuarios de *Cloud Computing* presentan un nivel de abstracción, al punto de no conocer la ubicación física del *hardware* o de los dispositivos a los que tienen acceso, y hasta ahora todos coinciden en que la palabra clave dentro del concepto es servicios (figura N°1).

Figura N° 1. La Metáfora de la Nube

Fuente: Elaboración propia

Según el *National Institute of Standards and Technology* (2014), la Computación en la Nube:

> "Es un modelo tecnológico que permite el acceso ubicuo, adaptado y bajo demanda en red a un conjunto compartido de recursos de computación configurables compartidos (por ejemplo: redes, servidores, equipos de almacenamiento, aplicaciones y servicios), que pueden ser rápidamente aprovisionados y liberados con un esfuerzo de gestión reducido o interacción mínima con el proveedor del servicio". (*National Institute of Standards and Technology*, 2014, pág.7)

La metáfora de la Nube, representa la idea de un repositorio virtual ubicado en el ciber espacio, diseñado con la finalidad de liberar espacio en los ordenadores personales, permitiendo a sus usuarios guardar información y compartir archivos a través de cualquier dispositivo móvil. La "Nube" posibilita descongestionar los ordenadores personales, facilitando la navegación y velocidad en Internet. Este mega repositorio se origina a partir de la idea que da vida, a la aparición de los cajeros automáticos que permiten sacar dinero en cualquier lugar del mundo.

Dentro de los servicios que ofrece la "Nube", principalmente encontramos el CMS's[10] (*Content Management System*), paginas web, correo electrónico, editores de textos y hojas de calculos; CRM's[11] *Customer Relationship Management*, para el manejo de clientes en una empresa, almacenamiento de documentos y archivos, recursos en línea, procesamiento, digitación, herramientas colaborativas, calendario compartido, entre otros (figura N°2).

[10] Programa que permite generar una estructura de soporte para la creación y administración de contenidos, principalmente páginas web; participan administradores, editores, participantes y usuarios. Consiste en una interfaz que controla una o varias bases de datos donde se aloja el contenido del sitio web. El sistema permite manejar de manera independiente el contenido y el diseño. Así, es posible manejar el contenido y darle en cualquier momento un diseño distinto al sitio web sin tener que darle formato al contenido de nuevo, además de permitir la fácil y controlada publicación en el sitio a varios editores. Un ejemplo clásico es el de editores que cargan el contenido al sistema y otro de nivel superior (moderador o administrador) que permite que estos contenidos sean visibles a todo el público. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Interfaz_de_usuario.

[11] Modelo de negocios destinado a identificar y administrar las cuentas más valiosas para una empresa, trabajando de forma diferente en cada una ellas, con la finalidad de mejorar la efectividad sobre los clientes y ser efectivos al momento de interactuar con los clientes.

Figura N°2. La Nube y su servicios

Fuente: Elaboración propia

La idea de la Nube, según Diestéfano (2014), cobra fuerza en el ámbito de la red porque permite mayor conectividad y mayor velocidad de navegación, descongestionando los ordenadores y dispositivos personales de almacenamiento, favoreciendo el trabajo, la interacción y la colaboración a través de la red.

La principal característica de la Nube es que esta permite almacenar la información que producen los usuarios en servidores de Internet y no en discos duros. El objetivo de este cambio es favorecer el acceso de los usuarios a sus archivos desde cualquier dispositivo móvil conectado a Internet. Dichos servicios no requieren de mayor habilidad y/o conocimiento del usuario para su uso.

La Nube para *Google,* es entendida como el ofrecimiento de la mayor cantidad de servicios a través de la red. Dentro de los servicios que ofrece *Google,* se encuentra su buscador, navegador *Chrome,* el correo electrónico *Gmail,* su editor de documentos *Docs* que ofrece almacenar archivos de textos, presentaciones, videos en *YouTube,* fotos en *Picasa.* A diferencia de otras empresas tecnológicas, *Google* ofrece estos servicios sin necesidad de descargar ningún programa.

Microsoft concibe la metáfora de la Nube, como un conjunto de aplicaciones diseñadas para trabajar directamente en Internet, las cuales son implementadas por *Microsoft* a través del lanzamiento de *Windows Live,* renovando así sus versiones de

correo electrónico y de mensajería instantánea, y ofreciendo nuevos servicios tales como los servicios de fotos *Photo Gallery*, el *Blog*, *Writer*, *SkyDrive* para almacenamiento de información *on-line*, con 5 GB gratuitos para guardar cualquier tipo de archivo.

Microsoft entiende la Nube como un procedimiento mediado entre el computador del usuario y la red; es decir, se requiere de la descarga de un *software* que nos permita utilizar los servicios de la Nube.

Apple, por su parte, entiende la Nube como el uso de todas las aplicaciones y archivos *on-line,* sólo a través de un dispositivo móvil con conexión a Internet. *Apple* incorpora el *Mobile Me,* que permite acceder al correo electrónico, calendario y otras aplicaciones desde un *Mac*, un *iPhone* o un *iPod Touch,* mientras la información se almacena en los servidores de *Apple*.

Las características más relevantes de esta última generación de Internet, representada en la metáfora de la "Nube", son: mayor agilidad, menores costes, escalabilidad y elasticidad casi en tiempo real, rendimiento, seguridad, favorece la interacción y el trabajo en colaboración con otros.

Figura N°3. Las ventajas de la nube *cloud computing*

Fuente: Elaboración propia

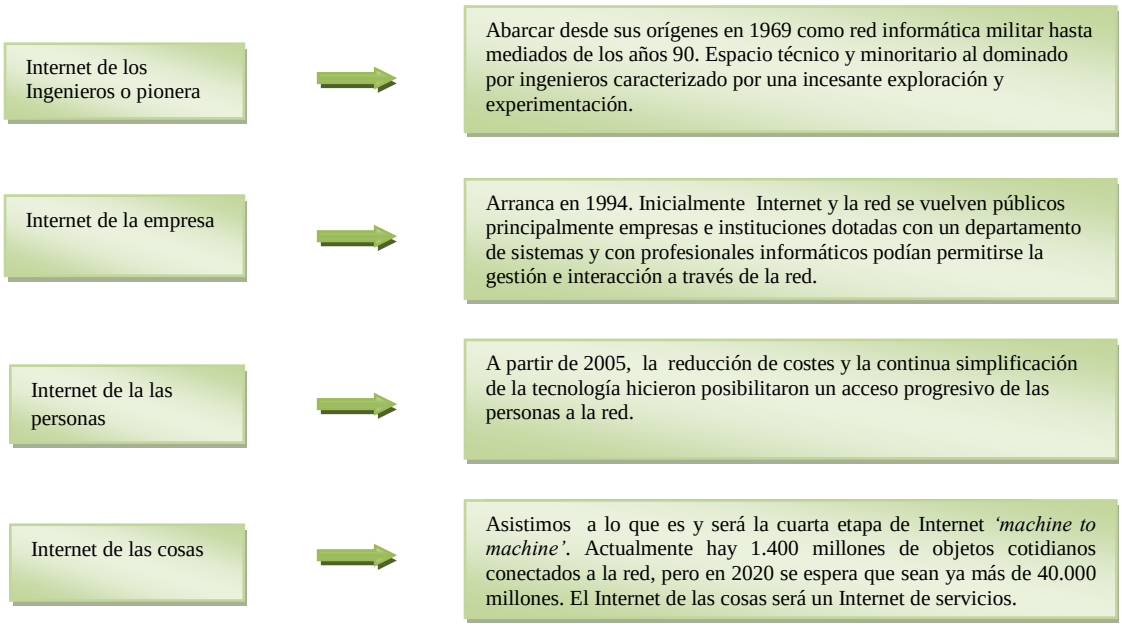
Cabarcas, et, al (2012) señala que dentro de las principales características de la *Cloud Computing* se encuentra el nivel de abstracción de los usuarios, puesto que no hay necesidad de conocer la infraestructura detrás de todos los servicios, ya que todo pasa a ser "una nube" donde las aplicaciones y servicios pueden fácilmente crecer (escalar), funcionar rápido y casi sin fallo.

Las características más relevantes identificadas por Cabarcas, et, al 2012; Diestefano, 2014; Srinivasa et, al 2011) son: (1) Auto reparable, (2) Escalable, si un servidor maneja 1000 transacciones, 2 servidores manejaran 2000 transacciones, (3) Virtualizado, (4) Multipropósito, (5) El auto-servicio por demanda y (5) El acceso ubicuo a la red, entre otros.

Dentro de los beneficios para los usuarios destacan las actualizaciones automáticas, prestaciones a nivel mundial; sobre las desventajas se encuentra la disponibilidad sujeta a la conectividad a Internet, que la seguridad puede ser vulnerada y, por ende, la privacidad puede quedar expuesta a terceros, pudiendo hacer mal uso de ella.

La segunda clasificación sobre las etapas de Internet, presentada por Roca (2013), se fundamenta a partir de los servicios ofrecidos por la red. La propuesta se sustenta a partir de cuatro grandes momentos en la evolución de Internet. Una primera etapa, denominada pionera; una segunda etapa, de la empresa; una tercera etapa, la Internet de las personas; y un cuarto momento, denominado la Internet de las cosas (figura N°4)

Figura N°4. Evolución de Internet



Fuente: Elaboración propia a partir de http://www.genisroca.com/2013/06/14/las-etapas-de-Internet/

La propuesta de Roca (2013) es muy ilustrativa respecto de la evolución de Internet. La novedad es la incorporación de una cuarta etapa, denominada la Internet de las cosas, que si bien se viene gestando hace años, es en el periodo 2012-2020 cuando se prevé que se desarrollará con mayor fuerza.

> Este nuevo concepto, llamado *Internet of Everything* o Internet de todas las cosas, fue acuñado por la empresa *Cisco System*[12], referente mundial sobre Internet. Según González (2013), la idea de *Cisco System* es dotar de conectividad no sólo a los dispositivos utilizados por las personas (ordenadores, *smartphones*, tabletas, televisores), sino a cualquier objeto para el cual esa conectividad suponga un valor añadido.

Según la empresa *Cisco System* (2014), el Internet de las cosas (IoT) es la próxima evolución de Internet que conectará a mayor escala el mundo físico con el mundo digital, y cambiará fundamentalmente la manera en que trabajamos, vivimos, jugamos y aprendemos. A través del Internet de las cosas, emergerán las ciudades inteligentes, provistas de tecnologías que proveerán infraestructura de soporte para entregar nuevos servicios, y solventar una serie de desafíos urbanos como la sostenibilidad ambiental, generación de empleo y el crecimiento económico.

Cisco System (2014), afirma que en el futuro billones de objetos y sensores de uso cotidiano comunicarán datos para analizar, planear, administrar y tomar decisiones inteligentes autónomamente. Esto ayudará a mantener nuestros hogares seguros, nuestros lugares de trabajo más productivos, el aire que respiramos más limpio, las calles menos congestionadas y nuestros cuerpos más sanos.

Si bien es cierto en las primeras etapas de emergencia del Internet, este sólo era conocido y utilizado por una élite de internautas, situación que con el tiempo ha

[12] *Cisco Systems* es una empresa global dedicada a la fabricación, venta, mantenimiento y consultoría de equipos de telecomunicaciones tales como: dispositivos de conexión para redes informáticas, dispositivos de seguridad, productos de telefonía IP como teléfonos y el *CallManager*, software de gestión de red como *CiscoWorks*, y equipos para redes de área de almacenamiento entre otros. La empresa fue fundada en 1984 por *Bosack* y Lerner, quienes formaban parte del personal de computación de la Universidad de Stanford. Bosack adaptó el software para enrutadores multiprotocolo, originalmente escrito por William Yeager, otro empleado de informática en esa universidad. Cisco *Systems* creó el primer *router* comercialmente exitoso.

cambiado radical y exponencialmente. Al respecto, Castells (1999) señala que el primer informe sobre usuarios de Internet fue de finales de 1995, y en ese momento, existían unos nueve millones de usuarios. En este momento, según *Cisco System* (2014), se está en torno a los dos mil millones de usuarios. Las tasas de penetración en sociedades desarrolladas estarían en torno al 75% u 80%.

Según *Visual Networking Index* NVI[13] y *Cisco System* (2014), las conexiones M2M crecerán a nivel global, de dos mil millones en el año 2012 a seis mil millones para el año 2017. Las previsiones respecto al tráfico global de datos móviles se multiplicarán por trece entre 2012 y 2017.

No cabe duda que los índices de penetración de Internet son extraordinarios, sin embargo, este acceso masivo de usuarios a la red no está siendo igual para todos, se observa claramente una brecha entre los estados del tercer mundo y los del llamado primer mundo.

> "Nos encontramos en una sociedad, donde el aprender a aprender es de máxima importancia. Su impacto alcanza a todos los sectores de la sociedad. Sin embargo, su incorporación no está siendo igualitaria en todos los lugares […] produciendo una brecha digital […] motivando la exclusión social" (Cabero, 2007, pág. 3-4)

El concepto de ¨brecha digital¨ según la Asociación Iberoamericana de Centros de la Investigación y Empresas de Telecomunicaciones, (2013) es amplio y complejo.

La brecha digital, de acuerdo con *Eurostat, 2005,* consiste en la **"distinción entre aquellos que tienen acceso a Internet y pueden hacer uso de los nuevos servicios ofrecidos por la *World Wide Web*, y aquellos que están excluidos de estos servicios"[14].** Induciendo a mayores divisiones económicas y sociales, entre los estados,

[13]Visual Networking Index: http://tecno.americaeconomia.com/noticias/las-redes-al-2017-el-desenfrenado-crecimiento-de-la informacion-que-generamos

[14] *European Commission, Eurostat: Information society statistics at regional level, en http://epág.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Information_society_statistics_at_regional_level*

limitando aún más el acceso universal al conocimiento y la información. Causando de esta forma, importantes niveles de desigualdad en el acceso y conectividad a Internet.

El análisis de la ¨brecha digital¨, según Convergencia Research, en AHCIET, (2014) comprende, los siguientes aspectos:

1. Brecha de infraestructura o cobertura: Las redes de comunicaciones tienen que lograr una cobertura total de la población, abarcando tanto las zonas urbanas como las rurales.

2. Brecha de adopción o acceso: Es la que existe entre los que están alcanzados por los servicios de una red y los que contratan los servicios. Brecha asociada directamente al factor socio-económico de los ciudadanos.

3. Cobertura de redes, condición necesaria para que no exista brecha de adopción o acceso. Cautela la asequibilidad en el servicio y el dispositivo (brecha en la capacidad de pago) y la motivación en el acceso, relacionado con aspectos culturales y educativos.

4. Brecha de uso: Una vez conectado, la brecha de uso es la diferencia entre las aplicaciones disponibles y las que se utilizan. Comprende también barreras culturales. Las aplicaciones *(software)* tienen que ser conocidas pero también deben representar una utilidad y estar disponibles a precios razonables.

Dicha realidad es analizada rigurosamente en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2005), realizada en Túnez. Allí se expresaba que el fenómeno de la brecha digital pareciera disminuir, ya que el número de usuarios de Internet en todo el mundo, iba en creciente aumento, pasando de 381 millones en el año 2000, a 795 millones en 2004, lo que representa un crecimiento anual promedio del 20%.

En los países en desarrollo de todo el mundo, el acceso a internet ha ido creciendo paulatinamente. En el año 2000, un 21% de sus ciudadanos ya eran usuarios

de Internet, llegando en el año 2004 al 39% de usuarios conectados a la red. El número de usuarios de Internet por 100 habitantes en los países en desarrollo era de 1,6 puntos en el año 2000, llegando a los 5,9 puntos en 2004, Alcanzando un crecimiento de 4,3 puntos respectivamente. Sin embargo la distancia entre los países en desarrollo y los desarrollados sigue siendo altamente significativa.

Al año 2013, la brecha digital aún afecta a 4 mil 500 millones de personas, dos tercios de la población mundial que todavía no tienen acceso a Internet. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2013), la población europea es la más conectada del mundo, con un 77% de penetración; seguida de América, con un 61 por ciento; las regiones con menor acceso a la web son Asia y el Pacífico, con un 32% de penetración, y África, donde no supera el 16 % por ciento. Sin duda, disminuir la brecha digital constituye una de las tareas abordar por los estados-nación, en pos construir sociedades justas e inclusivas

De acuerdo con la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CSMI), dentro de los objetivos del plan de acción para el 2015, destaca la idea de construir una *"Sociedad de la Información integradora, poner el potencial del conocimiento y las TIC al servicio del desarrollo, fomentar la utilización de la información y del conocimiento para la consecución de los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente, incluidos los contenidos en la Declaración del Milenio, y hacer frente a los nuevos desafíos que plantea la Sociedad de la Información en los planos nacional, regional e internacional"* (CMSI, 2005, pág.30). Por otro lado, la CMSI en una segunda fase busca evaluar los avances hacia la reducción de la brecha digital.

Para la concreción del plan de acción de la CMSI, se propone que los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente sean trabajados a través de la cooperación internacional, que consideren las metas nacionales de cada país, el contexto y circunstancias de los mismos, considerando los siguientes lineamientos de acción (CMSI, 2005, pág.30):

a) *Utilizar las TIC para conectar aldeas, y crear puntos de acceso comunitario;*

b) *utilizar las TIC para conectar a universidades, escuelas superiores, escuelas secundarias y escuelas primarias;*

c) *utilizar las TIC para conectar centros científicos y de investigación;*

d) *utilizar las TIC para conectar bibliotecas públicas, centros culturales, museos, oficinas de correos y archivos;*

e) *utilizar las TIC para conectar centros sanitarios y hospitales;*

f) *conectar los departamentos de gobierno locales y centrales y crear sitios web y direcciones de correo electrónico;*

g) *adaptar todos los programas de estudio de la enseñanza primaria y secundaria al cumplimiento de los objetivos de la Sociedad de la Información, teniendo en cuenta las circunstancias de cada país;*

h) *asegurar que todos los habitantes del mundo tengan acceso a servicios de televisión y radio;*

i) *fomentar el desarrollo de contenidos e implantar condiciones técnicas que faciliten la presencia y la utilización de todos los idiomas del mundo en Internet;*

j) *asegurar que el acceso a las TIC esté al alcance de más de la mitad de los habitantes del planeta.*

La proyección de la comisión, al ritmo actual de crecimiento, es que al menos uno de cada cinco habitantes de países en desarrollo esté en línea en 2015. Contribuyendo de esta forma "*a evaluar y a seguir de cerca los progresos hacia la reducción de la brecha digital, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desarrollo, con miras a lograr los objetivos de desarrollo internacionalmente acordados, incluidos*

los que figuran en la Declaración del Milenio[15]*, y a evaluar la eficacia de la inversión y los esfuerzos de cooperación internacional encaminados a la construcción de la Sociedad de la Información.".* (CMSI, 2005, pág.23).

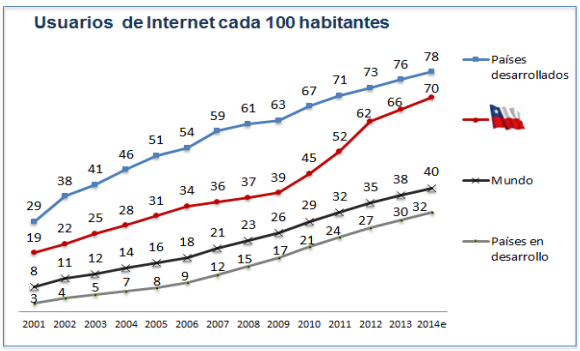
En la actualidad, la brecha entre los países desarrollados y los no desarrollados parece estar cada día más influenciadas por el acceso a la información, lo que constituye una de las principales preocupaciones de la CMSI. En esta misma línea, Castells, Tubella & Vilaseca (2006), ponen como referente la experiencia de los países del este de Asia, al demostrar que esa brecha puede reducirse considerablemente mediante inversión en educación, tecnología e investigación. Incluso los países que empiezan ahora ese desarrollo, tienen ciertas ventajas porque pueden acceder más rápidamente a tecnologías recientes. Pero la experiencia también demuestra que esa nueva modernización requiere la dirección estratégica del Estado y la colaboración activa de empresas nacionales.

En el caso de Chile, el desarrollo y penetración de Internet, así como la evolución de las TIC[16], presenta un crecimiento continuo desde el año 2001 a la fecha, según el informe semestral elaborado por la Subsecretaría de Telecomunicaciones, donde se muestran los datos recogidos en la **encuesta nacional de acceso y usos de Internet, al cierre del primer trimestre de 2014**, éstos revelan que la penetración de Internet por cada 100 habitantes es de 66% aproximadamente, se estima un crecimiento de 4 puntos, llegando al 70% para fines de 2014. (Gráfico N°1).

[15] Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (ONU), reunión de los jefes de estado realizada en Nueva York, los días 6,7 y 8 de septiembre del año 2000. En este encuentro se declararon los valores, principios y objetivos, que regirán la agenda internacional del siglo XXI.

[16] *La Encuesta Nacional de Acceso, Usos y Usuarios de internet fue dirigida y ejecutada por la consultoría de Intelis del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, según licitación adjudicada en octubre de 2013. La muestra consideró 9.050 encuestas representativas a nivel nacional, de ellas 7.630 urbanas y 1.420 rurales con un error muestral de 1,1% a nivel urbano y 2,5% a nivel rural. Es el primer estudio con representatividad a nivel regional con error muestral entre 2,1% y 8% a nivel urbano y 2,1% y 6,2% a nivel rural. Base de levantamiento según extrapolación de datos del Censo 2002 para una población total de 17,6 millones. El levantamiento de terreno se realizó entre Dic 2013 y Marzo de 2014.* Gobierno de Chile, Subsecretaría de Telecomunicaciones (2014).

Gráfico N° 1. ***Penetración de Internet en Chile periodo 2001-2014***



Fuente: Gobierno de Chile, Subsecretaría de Telecomunicaciones (2014). Informe Series Estadísticas Primer Trimestre 2014 Unidad de Estudios y Planificación.

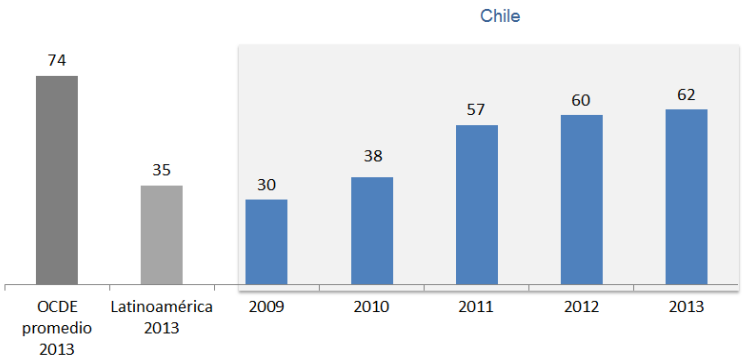
En el gráfico N°1, se observa el crecimiento sistemático que ha experimentado el país respecto de usuarios de Internet por habitantes, en 12 años se ha avanzado de 19 conectados por cada 100 habitantes, en 2001, a 66 conectados por cada 100 habitantes en 2014, alcanzando un incremento de 47 entre 2001 y 2014, es decir 12.000.000 millones de chilenos son usuarios de internet.

Uno de los principales factores que incide en este crecimiento de los últimos años, se debería a la masificación en el acceso de los ciudadanos a la tecnología 3G y *smartplhones*. Sólo entre el año 2009 y 2013, las conexiones móviles han crecido un 770% en el país. De acuerdo al tipo de dispositivo utilizado para conectarse a Internet móvil, se observa un crecimiento significativo de la navegación móvil (vía *smartphones)* que representan un 81% de las conexiones 3G a junio de 2013. Tal es así que las conexiones a Internet móvil alcanzaron un total de 5.556.093, duplicando a las conexiones fijas, dejando entrever un crecimiento exponencial de los últimos cuatro años.

Otro factor que se suma al mencionado, es el crecimiento sostenido que ha experimentado la banda ancha móvil en el hogar en Chile, llegando al 51,3% al 2014.

En relación a los niveles de conectividad de los hogares chilenos, respecto de los estados de la OCDE y latinoamericanos, igualmente se observa un estándar superior respecto de los países de la región, pero inferior respecto del promedio de los países de la OCDE, (Gráfico N° 2).

Gráfico N° 2 ***Hogares con Internet 2013***



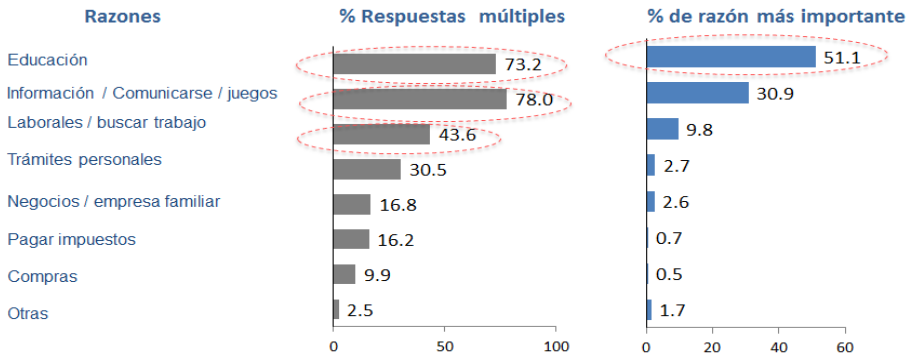
Fuente: OCDE según Eurostat Survey, Latinoamérica según CEPAL con datos de ITU, en. Subsecretaria de Telecomunicación del Gobierno de Chile http://www.subtel.gob.cl/noticias/5411-encuesta-nacional-sobre-uso-y-acceso-de-internet

A partir del gráfico N°2 se evidencia que el 62% de los hogares del país cuenta con acceso propio a internet, un 12% menos que el promedio de los países de la OCDE, pero 27% más que el promedio de Sudamérica.

Respecto de los hogares de zonas urbanas del país, el 65% de los hogares tienen conectividad; en las zonas rurales, sin embargo ésta disminuye al 40%. En las regiones, extremas del país como Magallanes, donde el 72,2% de los hogares cuenta con acceso a la red, y en la región de Antofagasta, ubicada en el norte grande, y con el PIB más alto del país (USD 30.345), donde el 71,6 % de los hogares cuenta con conexión a Internet.

Las razones para tener Internet en el hogar, según el cabeza de familia, son: educación, información, comunicación, juegos, trabajo y trámites personales. (Gráfico N°3. Razones que declara el jefe de hogar para tener internet en el hogar).

Gráfico N°3. Razones que declara el jefe de hogar para tener internet en el hogar

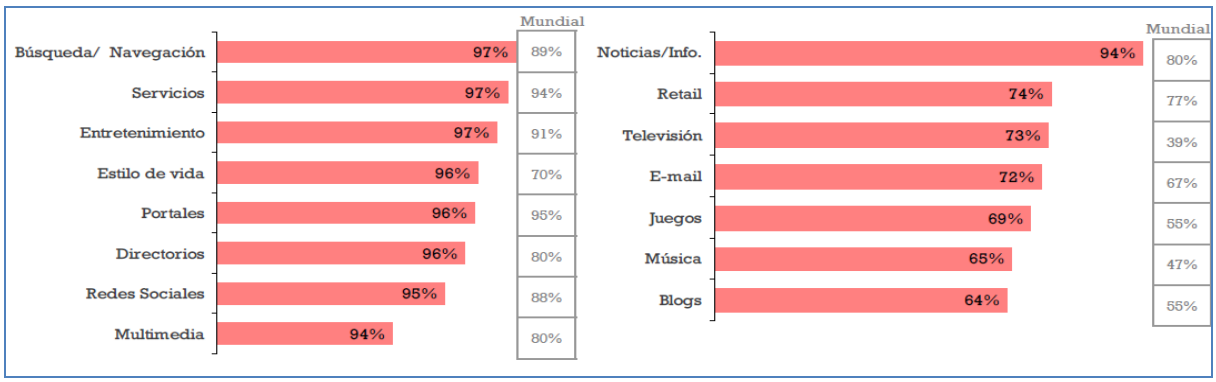


Fuente: Gobierno de Chile, Subsecretaría de Telecomunicaciones (2014). Informe Series Estadísticas Primer Trimestre 2014 Unidad de Estudios y Planificación.

En el gráfico N° 3, se observa, que aunque la principal razón según los consultados serían fines educativos, su uso mayoritario es la búsqueda de información, comunicación y entretenimiento. Los usos para fines transaccionales (negocios, impuestos y compras) no figuran entre las razones relevantes declaradas para el acceso a internet.

Como ya hemos visto, Internet en Chile es un medio con alta intensidad de uso, ofreciendo una alta frecuencia de visita y de consumo. Los chilenos en general buscan en Internet servicios, entretenimiento, estilos de vida, portales, directorios, redes sociales, contenido multimedial y noticias (Gráfico N°4).

Gráfico N° 4. *Usos de Internet*

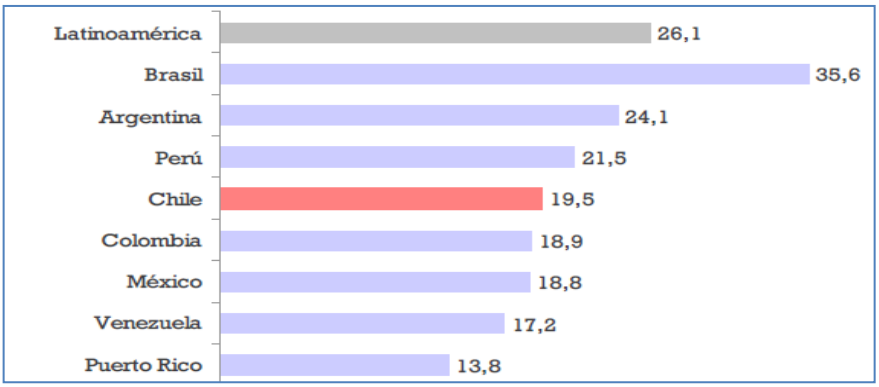


Fuente: Cifras del mercado de Internet en Chile, julio 2013 Iab Chile

El gráfico N°4 presenta información respecto de los usos reales de los usuarios en la red, siendo los más usados: la búsqueda de información 97%, servicios 97%, entretenimiento 97%, estilos de vida 96%, portales 96%, directorios 96%, redes sociales 95% y servicios multimedia 94%. Los menos usados -según el estudio- lo constituyen el uso de *Blogs* 64%, descarga de música 65%, juegos 69 %, email 72%, televisión 73% y comercio (*retail*) 74%.

En relación con la frecuencia de visitas y consumo, Chile se encuentra entre los 4 países en Latinoamérica que más horas de navegación consumen al mes (Gráfico N°5).

Gráfico N° 5. *Horas Promedio de navegación*



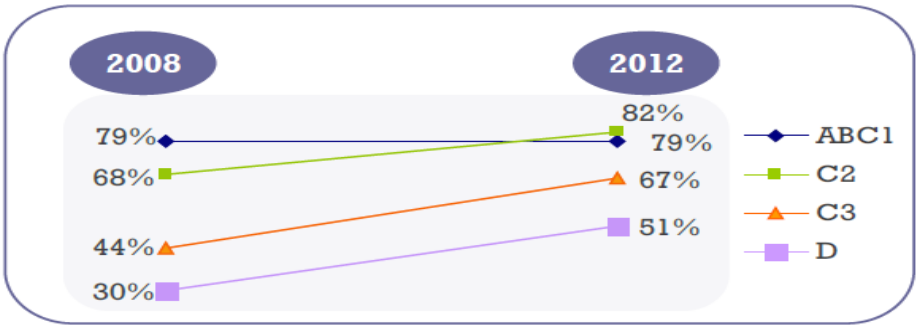
Fuente: Cifras del mercado de Internet en Chile, julio 2013 Iab Chile

Se podría concluir que el usuario nacional se caracteriza por dedicar una importante cantidad de horas mensuales a navegar por Internet y buscar diversidad de contenidos. La información indica que un porcentaje sustancial de la población tiene un nivel aceptable para desenvolverse en un entorno virtual, y que en el uso de Internet existe un buen nivel de competencias para acceder a diversas actividades virtuales.

Respecto a la penetración de Internet por segmento o estrato socioeconómico al año 2012, los usuarios de Internet son cada vez más heterogéneos. Se hace evidente un

salto cualitativo en el acceso en los segmentos sociales[17] más bajos, sólo el ABC1 se ha mantenido constante en el acceso, el resto de grupos han crecido significativamente (Gráfico N°6).

Gráfico N° 6 ***Penetración de Internet por segmento***



Fuente: Cifras del mercado de Internet en Chile, julio 2013 Iab Chile.

Los usuarios de Internet en Chile son cada vez más heterogéneos, pudiendo encontrarse tanto hombres como mujeres en proporciones equivalentes de los segmentos C2, C3 y D. Ya no se trata de un medio sólo usado por jóvenes, sino que es

---

[17] El sistema de clasificación socioeconómica utilizada en Chile se estructura en seis grupos, determinado por dos criterios respecto del jefe de hogar, principalmente nivel de estudios alcanzado y nivel de riqueza (tanto respecto a salarios como bienes). Estos grupos son denominados con las Letras A,B,C,D,E y F. según Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno se Chile (MIDEPLAN), Informe de desarrollo Social 2014 son las siguientes. http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS_2014_2.pdf

*"**ABC1:** Comprenden a la clase alta y está integrada por familias con alto nivel de ingresos, estudios terciarios (en su mayoría, universitarios) y una gran cantidad de bienes (en promedio, 9,2 de los 10 mencionados). El salario familiar ronda entre el rango mínimo de $ 1.800.000; un máximo de $ 7.500.000 o más…y un promedio $2.866.000 de pesos chilenos.*

***C2**: Corresponde a la clase media alta, integrada en su mayoría por familias de ingresos sustentables, profesionales en su mayoría con estudios superiores (técnicos y universitarios) y un promedio de 7,2 bienes de la canasta. Los ingresos van entre el rango mínimo de $ 670.000; un máximo de $ 1.800.000 o más… y un promedio $1.073.000 de pesos chilenos.*

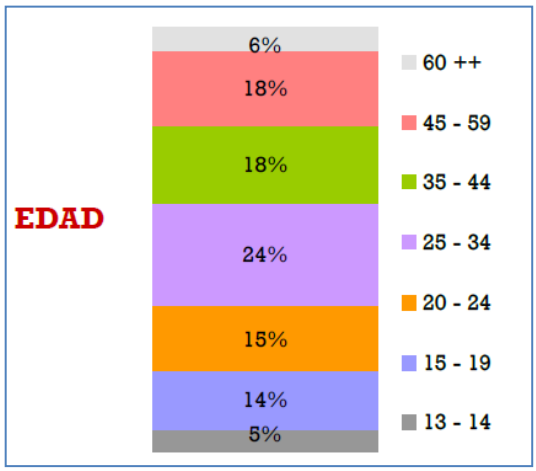
***C3:** Es la clase media tradicional. El jefe de hogar suele haber terminado la enseñanza media y también muchos han realizado algunos estudios superiores. Los ingresos van entre el rango mínimo de $ 440.000; un máximo de $ 670.000 o más… y un promedio $517.000 de pesos chilenos. El cual no es sustentable para una familia y permite tener unos 5 de los 10 bienes de la canasta.*

***D:** Corresponde a la clase media baja. En este grupo, el jefe de hogar suele haber llegado a la enseñanza media, sin necesariamente terminarla. El sueldo se alza levemente sobre los $ 215.000 y tiene, al menos, 4 de los 10 bienes de la canasta, usualmente los de mayor necesidad.*

***E:** Alude a la clase baja que integra a familias, en su mayoría, pobres y con ingresos cercanos al salario mínimo. Pocos han terminado sus estudios. El sueldo familiar no es sustentable y los bienes de mayor necesidad escasean.*
F: Pobreza máxima. Familias sin estudios en su mayoría y sueldos que ni siquiera alcanzan para lo básico. Este grupo suele no ser incluido debido al bajo porcentaje de individuos en esta condición."

usado en todos los tramos etarios, encontrándose sólo un 34% de ellos bajo los 25 años de edad (Gráfico N°7).

Gráfico N° 7. ***Perfil del usuario de Internet***



Fuente: Cifras del mercado de Internet en Chile, julio 2013 Iab Chile

Durante el segundo semestre de 2014, la Subsecretaría Telecomunicaciones y la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile (2014) emite un nuevo informe que da a conocer el avance de Internet en Chile, éste abarca desde el último trimestre del 2013, hasta el tercer trimestre del 2014, confirmando la tendencia de crecimiento en el área, actualmente 66 habitantes por cada 100, cuenta con una conexión permanente a Internet (sobre una población de 12 millones de personas en todo el país). Las proyecciones de crecimiento para fines del 2014 serían alcanzar la cifra de 70 habitantes conectados por cada 100, en todo el país.

Chile se ha acercado a los niveles de países desarrollados en usuarios de Internet, pasando de 30 usuarios cada 100 habitantes en 2009 a 62 usuarios cada 100 habitantes en 2013, con un crecimiento de 32 puntos durante el periodo, lo que sitúa al país como unos de los líderes, en conectividad y usuarios de Internet, en la región superando ampliamente a países como Uruguay, Argentina y Brasil.

Durante los últimos 20 años, América latina ha tenido grandes avances en el desarrollo de las telecomunicaciones, tanto en infraestructura como en conectividad, elementos claves para el desarrollo económico y social del siglo XXI.

Sin embargo a pesar de los alentadores índices de crecimiento en el acceso a Internet del país, particularmente el caso de Chile, tiene el gran desafío de disminuir las la brecha digital existente en el país, objetivo prioritario de la subsecretaría de telecomunicaciones del gobierno de Chile, para el año 2020.

Democratizar el acceso a Internet en Chile trae consigo la dificultad de que dicho acceso no es igualitario, existe una separación significativa entre aquellos grupos de la población que cuentan con los recursos económicos para acceder a infraestructura (*PC, Notebook, Smartphone* u otros) y conectividad (contratar planes de Internet fijo o móvil), y otro grupo de la población que no cuenta con dicho recursos, generando lo que ya conocemos como ¨brecha digital¨.

En Chile, la Brecha digital ido evolucionado en el tiempo, de acuerdo a Agostini & Willington, (2010), se distinguen dos dimensiones marcadas, durante la última década, **conectividad e infraestructura y uso.**

Respecto a conectividad e infraestructura, entiéndase por disponer de un computador en el hogar y contar con conexión de banda ancha en el hogar. Las personas consultadas -jefes de hogar- señalan las siguientes razones para no acceder a Internet: (1) no tener PC por su elevado coste, (2) alto coste de la conexión de banda ancha y (3) desinterés y/o desconocimiento del servicio.

En relación al uso recreacional no hay diferencias significativas, entre los diferentes quintiles de la población; sobre el uso del correo electrónico, uso de voz, transacciones económicas y bancarias, estos son más frecuente en sectores de altos ingresos de la población.

Lima & Rivera (2014), en el Estudio quinta encuesta sobre acceso, usos, usuarios y disposición de pago por Internet en zonas urbanas y Rurales de Chile, señalan que a pesar del gran avance del país en materias de acceso a internet, en todos los sectores de la población nacional, sigue existiendo una gran diferencias entre los quintiles más bajos de la sociedad chilena. *A nivel nacional, el estudio muestra que el 49% del quintil más bajo tiene acceso a internet fijo y/o móvil en comparación a un 82% del segmento más alto* (Castillo, et al. pág.1)

Entre otras razones para no acceder a internet, los consultados señalan (1) poca relevancia, (2) utilidad, (3) costo del servicio y (4) falta de cobertura en las zonas rurales, manteniéndose la tendencia, de las últimas mediciones.

Respecto de los quintiles más bajos de las zonas rurales, el elevado coste del servicio sería la razón más importante para no acceder a él. Su disposición a contar con el servicio si este fuese subsidiado cambiaría radicalmente su posición.

En consecuencias las líneas de acción para asumir los desafíos de una sociedad 100% conectada según Castillo, et al. (2014) serían las siguientes: (1) generar políticas públicas que favorezcan la conectividad y la infraestructura necesaria, en los sectores rurales, en regiones con mayor brecha digital y quintiles más bajos de la población; (2) promover el uso productivo de internet, (servicios, comercio electrónico, educación en línea y teletrabajo); (3) eliminar la brecha de acceso a internet y alcanzar los promedios establecidos por la OECD, y finalmente (5) avanzar en la calidad y velocidad de conectividad a internet.

Asumiendo esta realidad, institucionalmente se recoge la propuesta de mejora presentada en 2013 por la Asociación Iberoamericana de Centros de la Investigación y Empresas de Telecomunicaciones, denominada **Desafío, Inversiones para reducir la brecha digital, 2020.** Se estima que para terminar con la brecha digital y llegar a estándares europeos[18] se requiere de una inversión de 22.000 millones de dólares. Las principales tareas pendientes, que el estado debería subsanar son: (1) aumentar, la banda ancha móvil a 18 millones y la banda ancha fija a 4 millones, para llegar a denominada

[18]*Para lograr el objetivo se analizaron distintas opciones para acotar la definición de brecha digital. Se optó analizar la brecha de accesos o adopción entre la región y un comparable. Se estableció como comparable un conjunto de 25 países de Europa.*
Se prefirió comparar la brecha de acceso porque la cantidad de accesos es un indicador robusto, en comparación con otros, como el de cobertura, que suelen utilizarse para analizar inversiones. La cobertura suele ser una medición aproximada. Por otra parte, la cobertura de un área es un requisito necesario pero no suficiente para que las personas/hogares estén conectados. Quedarían por lo menos dos aspectos adicionales para lograr que un hogar/persona esté conectada: la instalación / equipos de última milla y la capacidad / voluntad de las personas a tomar el servicio.
Los niveles de adopción se definieron en función de la penetración de banda ancha fija cada 100 hogares y banda ancha móvil cada 100 habitantes. Se proyectaron para el conjunto de 25 países europeos y se compararon con los previstos para América latina en 2020.
En función del contexto de cada país se definió el ¨Desafío AHCIET 2020¨ para banda ancha fija en hogares y banda ancha móvil sobre personas estableciendo un valor que llevara la diferencia entre Europa-25 y cada nación a ¨0¨ o en su defecto al mínimo posible. (AHCIET 2013, pág.3.)

brecha cero; (2) aumentar la velocidad de conexión de banda ancha fija, de 7,07 Mbps a 55,22 Mbps de rapidez promedio al año 2020; y (3) aumentar la velocidad de conexión de banda ancha móvil, de 1,35 Mbps a 20,96 Mbps de rapidez durante los próximos seis años, para que sus usuarios, tanto de banda ancha, como fija y móvil, puedan acceder a nuevas tecnologías según vaya evolucionando el mercado.

Según La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, las cifras de penetración de Internet en la población del país son positivas, encontrándose entre los cinco estados latinoamericanos con mayor acceso a servicios con banda ancha en general.

En el ámbito de la educación, las políticas públicas desarrolladas en Chile durante el periodo 2000-2012, se orientaron a potenciar y facilitar la adopción tecnológica. Las acciones de mayor relevancia, en esta línea, fueron la creación del Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación "Enlaces" , y los programas "Conectividad para la Educación" y "Plan de Tecnologías para una Educación de Calidad (TEC)" , impulsadas por el Ministerio de Educación del gobierno de Chile.

En el aspecto curricular, los avances más importantes fueron la incorporación del desarrollo de habilidades TIC en el sistema educativo formal, específicamente, la modificación de la malla curricular de 1° a 6° básico. Esta nueva transformación incorpora de manera transversal el uso de TIC y la asignatura de tecnología, con la finalidad de desarrollar en los estudiantes habilidades de uso y manejo de dichas herramientas.

Una incorporación importante en el ámbito curricular lo constituye la puesta en marcha de una plataforma en línea a nivel nacional, para reforzar los aprendizajes de los estudiantes en las áreas disciplinares de matemáticas e inglés. La cobertura de la plataforma en el área de matemáticas, beneficia a más de 83 mil alumnos entre 3º y 4º básico; por su parte, la plataforma de inglés beneficia a más de 100 mil estudiantes entre 5º a 8º básico. Ambas permiten a los alumnos avanzar a su propio ritmo, ejercitando no sólo en el establecimiento educacional, sino también desde sus hogares.

Por otra parte, se instala el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE/TIC), con la finalidad de identificar las brechas existentes entre los distintos establecimientos del país, respecto a las habilidades en el uso y manejo de TIC de sus respectivos estudiantes, permitiendo de esta manera focalizar los esfuerzos en las áreas de mayor necesidad, instalando estrategias oportunas para la mejora.

Respecto al rol del profesor en el uso efectivo de la tecnología en la educación, las políticas de gobierno han potenciado fuertemente la capacitación y apoyo docente. Al año 2014, más de 32.730 docentes han sido formados en competencias para el uso eficiente de la tecnología y su integración curricular, a través de estrategias de formación en marco de las buenas prácticas pedagógicas, así como también a través de la implementación del portal **www.curriculumenlinea.cl**, cuya finalidad es asistir y entregar recursos tecnológicos a los docentes para el diseño e implementación de sus respectivas planificaciones didácticas.

En relación al estudiante, el Ministerio de Educación crea el portal de apoyo al estudiante **www.yoestudio.cl**, a través del cual pone a disposición de los estudiantes de enseñanza básica y media, 3.000 recursos multimedia actualmente utilizados por más de 100.000 visitantes mensuales.

Complementan los aportes gubernamentales, las iniciativas del sector público-privado: (1) El portal **www.educarchile.cl**, el cual ha permitido formar una gran comunidad educativa virtual, que promueve la reflexión y análisis de las experiencias de aprendizajes, entre docentes, estudiantes y familias. Y (2) el proyecto **Biblioredes**, biblioteca virtual que combina equipamiento, conectividad y recursos educativos, presente en más de 400 bibliotecas públicas de todo el país.

Claramente existe un crecimiento exponencial en el acceso a Internet y uso cotidiano de las nuevas tecnologías por parte de las personas. Se evidencia durante el año 2013 que la población ha desarrollado mayores aptitudes y habilidades digitales respecto de años anteriores, particularmente en las nuevas generaciones. La visión del estado de Chile es que estos avances son sólo los primeros pasos, ya que las tecnologías y las redes son el medio para el crecimiento; el fin al que aspiran las políticas públicas

del estado chileno, es alcanzar durante la próxima década una sociedad inclusiva, con más oportunidades y económicamente, desarrollada.

Las acciones gubernamentales proyectadas para mantener el nivel de avance en el país, en el ámbito de la conectividad a Internet y manejo de TIC, periodo 2013-2020, son las siguientes: (1) Reformar y modernizar la industria de las telecomunicaciones, a través de políticas de incentivo en el ámbito de la conectividad; y (2) Elaborar la Agenda Digital, Imagina Chile para el periodo 2013-2020.

Respecto de **Reformar y modernizar la industria de las telecomunicaciones, a través de políticas de incentivo en el ámbito de la conectividad,** las acciones son las siguientes: (1) Promover la portabilidad numérica; (2) Promover acciones de neutralidad de red; (3) Facilitar el desbloqueo de equipos; (4) Cautelar la transparencia en los contratos; (5) Facilitar políticas de convergencia entre teléfonos fijo-móvil; y (6) Fijación de estándares de rendimiento técnico a las empresas, para brindar continuidad de servicio y cobertura. Todas ellas con la finalidad de generar una mayor competencia en las empresas del sector, bajar los costes en los servicios y promover el acceso a ellos.

En relación a la **Agenda Digital, Imagina Chile para el periodo 2013-2020**, constituye el plan de acción digital de un país que desea insertarse plenamente en la sociedad del conocimiento. Las líneas de acción propuestas en la Agenda Digital, Imagina Chile, se organizan de acuerdo a cinco ejes estratégicos:

1. *Eje estratégico Conectividad e Inclusión digital: Facilitar el acceso a la red y a los servicios de la sociedad del conocimiento, a todos los chilenos.*

2. *Eje estratégico Educación y Capacitación: Entregar las capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, apoyando los procesos formativos a través de las TIC, desde la escuela hasta la vida laboral.*

3. *Eje estratégico Innovación y Emprendimiento: Generar un entorno que favorezca el desarrollo y el emprendimiento TIC en el país, que fomente la acción combinada de los sectores productivos en materia tecnológica y que proporcione herramientas para potenciar la actividad innovadora.*

4. *Eje estratégico Servicios y Aplicaciones: Mejorar la productividad y la calidad de vida, a través de los servicios del mundo digital.*

5. *Eje estratégico entorno para el Desarrollo Digital: Crear las condiciones necesarias para incentivar el desarrollo del ciudadano y las empresas en el mundo digital.*

Respecto del eje estratégico **Educación y Capacitación**, el cual se vincula directamente con ésta investigación, se entiende que el uso de las tecnologías serán apoyadas desde la institucionalidad, a través de políticas gubernamentales que promuevan su incorporación a lo largo de la vida; desde la educación preescolar, escolar, superior, hasta la formación para el trabajo.

Entendiendo la necesidad de formar ciudadanos preparados, capaces de insertarse eficientemente en la sociedad del siglo XXI, la apuesta país, desde la políticas del gobierno de Chile, transita por promover el empoderamiento en sus ciudadanos de aquellas habilidades que requiere la sociedad actual. En esta perspectiva, las propuestas de intervención adoptada por la institucionalidad respecto del eje estratégico de **Educación y Capacitación,** para el logro de los cambios proyectados, supone tres líneas de acción: (1) Incorporación de los desafíos de la sociedad del conocimiento en el sistema educativo; (2) Profesionales y competencias TIC como factor de competitividad; y (3) Formación continua para la sustentabilidad y empleabilidad.

En relación a la línea de acción, **Incorporación de los desafíos de la sociedad del conocimiento en el sistema educativo,** las iniciativas de trabajo son: (1) metodologías pedagógicas para el siglo XXI. Que integren las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los ámbitos educativos, en particular competencias digitales y actualización pedagógica; (2) Formación permanente del profesorado; (3) Infraestructura y conectividad para proyectos que mejoren el

aprendizaje. Se promoverán y apoyarán las iniciativas orientadas a dotar a establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de la infraestructura necesaria para la integración de las TIC en la educación, de acuerdo a las necesidades y evolución de las metodologías pedagógicas. (4) Recursos digitales y educación en línea, a través de la inclusión de la metodología *E-learning* y contenidos en línea. Los cuales estarán disponibles en plataformas web u otra similar, y podrán ser utilizados desde cualquier centro educativo y desde los hogares de profesores y estudiantes.

Para la línea de acción, **Profesionales y competencias TIC como factor de competitividad,** las iniciativas de trabajo son: (1) Habilidades digitales para los futuros profesionales, y (2) Capital humano para la industria tecnológica.

Finalmente para la línea de acción, **Formación continua para la sustentabilidad y empleabilidad,** las iniciativas de trabajo son: (1) Capacitación digital para el ciudadano y la empleabilidad y (2) Formación Tic para el empleado Público.

En el marco del Proyecto gubernamental Conectando Chile, a través de la Agenda digital, Imagina Chile 2013-2020, de la subsecretaría de telecomunicaciones del gobierno de Chile, se pretende aprovechar todo el potencial de las TIC para facilitar la generación de una educación sustentable y de calidad, que permita a los estudiantes ser ciudadanos plenamente incorporados a las sociedades globales del siglo XXI.

> *Con una tecnología que evoluciona e impacta transversalmente a distintos sectores económicos en términos de competitividad y eficiencia, la capacitación continua debe ser una preocupación constante, tanto para las empresas que deben contar con capital humano[19] calificado, como para las personas que deben mantener sus cualidades de empleabilidad ante los cambios del entorno. Por lo tanto, es necesario mantener y generar nuevos incentivos para la formación continua en competencias para el empleo, esfuerzo que debe ser*

[19] En esta investigación se opta por el término capital social, no obstante este apartado en particular, es extraído de la Agenda Digital, Imagina Chile 2013-2020, donde aparece explicitado el concepto como capital humano.

compartido entre las personas, las empresas y el Estado. (Agenda digital, Imagina Chile 2013-2020, pág.24).

En este sentido, la educación Chilena tiene un gran responsabilidad en el avance del país hacia el desarrollo, ya que ésta constituye uno de los principales motores del crecimiento económico, del empleo y de la competitividad del país, entendiendo que el manejo de la tecnología abre a los estudiantes nuevas y mejores oportunidades de trabajo, en el mercado laboral, de la sociedad global actual.

1.2.2 Sociedad del Conocimiento

En todas las sociedades, la información y el conocimiento han sido fuentes de poder y riqueza (Castells, 2006). Lo interesante de la coyuntura actual es la interdependencia mundial, donde la información y el conocimiento se organizan en redes globales que constituyen también redes de poder y riqueza. Si no están presentes en estas redes globales, los estados y las personas quedan marginados.

Dentro del marco de la **sociedad de la información**, surgen diversas denominaciones que derivan de ella, específicamente las de sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje, a esta triada se le dará una especial relevancia en este estudio, sustentada en las relaciones de sinergia, que se produce entre las mismas. Aunque en muchas ocasiones, estas denominaciones pudiesen ser utilizadas como sinónimos, cabe precisar que cada una tiene significados diferentes. Por ello, es necesario puntualizar dentro de este contexto, qué entendemos por cada una de ellas, para comprender efectivamente como se produce la transformación de la información en aprendizaje.

La sociedad del conocimiento, así denominada por el sociólogo austriaco Peter Drucker en 1960, cobra protagonismo en los entornos académicos a finales de la década de los 90’s. Sin desconocer que la sociedad de la información es la piedra angular de la sociedad del conocimiento. El conocimiento se configura como instrumento ideal para el crecimiento cultural y económico de las sociedades contemporáneas.

La denominada sociedad del conocimiento constituye una estrategia eficaz, para la mejora social. Transita desde la selección de la información a la construcción interior del conocimiento propio de la persona humana, y a la consideración del capital intelectual y social, como fuerza motriz de la nueva era.

Se trata de una sociedad cognitiva que emerge de una civilización científica y técnica inmersa en una economía y cultura globalizada. Según Cela (2005), poseer conocimiento es ser capaz de realizar actividades intelectuales o manuales. El conocimiento es, por tanto, fundamentalmente una capacidad cognoscitiva. En cambio, la información es un conjunto de datos estructurados y formateados, pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen el conocimiento suficiente para interpretarlos y manipularlos.

En el mismo sentido, el Libro Blanco sobre "Educación y Formación. Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento", afirma que en la sociedad del futuro "la educación y la formación serán más que nunca los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, pág. 16).

La sociedad del conocimiento en el ámbito educativo sugiere tres aspectos claves para el logro del saber: captar el significado de las cosas, desarrollar la comprensión y creatividad, y fomentar la capacidad de juicio y decisión. Es decir, el individuo debe ser capaz de situarse y comprender de manera crítica las imágenes y los datos que le llegan desde las múltiples fuentes que le rodean (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

En este sentido, Carrascosa (2000) manifiesta que la sociedad del conocimiento se comprende en referencia a la capacidad de captar información y de otorgarle un significado. Por ello, el cambio sustancial no radica en la impresionante capacidad y posibilidad que ofrecen las tecnologías, sino en la potenciación de la capacidad de análisis del ser humano para aplicar y utilizar esa información, de forma tal que sea capaz de transformarla en conocimiento. Por ello se puede considerar la sociedad de la información como precursora de la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento exige la capacidad de localizar, comprender, analizar, aplicar y relacionar la información a la que se tiene acceso, para convertirla así en aprendizaje y transformar la información en conocimiento útil. García (2006) afirma al respecto que no es cuestión de saber más, sino de tener las competencias necesarias para acceder y transformar esos contenidos en saber.

En un entrevista realizada por Pluss (2013) al subdirector general de la UNESCO para la comunicación y la información, se abordan las razones que llevan a la introducción del término sociedad del conocimiento, y la diferencia que existiría entre este concepto y el de sociedad de la información, señalando primeramente que son dos conceptos complementarios.

Sobre la sociedad de la información, Waheed Khan, afirma que esta constituiría el bloque sobre el que se edifica la sociedad del conocimiento, vinculada fundamentalmente a la idea de la innovación tecnológica. **Respecto de la sociedad del conocimiento**, afirma que esta incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, pluralista y desarrollada. Waheed Khan, (2013), señala que ésta captura mejor la complejidad y el dinamismo de los cambios que ocurren, ya que el conocimiento es importante no sólo para el desarrollo económico sino también para potenciar y desarrollar todos los sectores de la sociedad. Así, el papel de las TIC se extiende al desarrollo humano de forma más amplia y, por lo tanto, a los asuntos relacionados con la cooperación intelectual, el aprendizaje permanente, los valores y las derechos humanos básicos.

Bajo esta concepción, la educación dentro del marco de la sociedad del conocimiento se convierte en uno de los requisitos imprescindibles para que las personas puedan acceder al conocimiento. En la actualidad **acceder** implicaría la necesidad de una formación a lo largo de la vida (*lifelong learning)* en todos los ámbitos de relación humana, en todos los estadios vitales del ser humano, mediante una constante renovación de conocimientos técnicos y profesionales asentada sobre una sólida base de cultura general.

1.2.3. Sociedad del Aprendizaje

Actualmente, asistimos al tránsito de una sociedad del conocimiento hacia una sociedad del aprendizaje, donde las personas, una vez formadas en el uso de las nuevas tecnologías, no se limitan sólo a recibir la información de forma pasiva, sino que adquieran las capacidades básicas para utilizar, interpretar, compartir y enriquecer la información recibida, transformándola en conocimiento. En este proceso, lo importante no es la tecnología, que es un mero soporte, sino el logro del saber mediado por un proceso personal de aprendizaje, donde las personas según Carrascosa, (2000), una vez formadas en el uso de las tecnologías, no se limitan a recibir información, sino que son competentes para utilizarla, transformándola en un recurso fundamental de productividad y poder.

Desde esta perspectiva, "la misión de los sistemas de educación es continuar preparando individuos para ser fuerza de trabajo, pero a diferencia de tiempos pasados, se requiere actualmente preparar personas que sean capaces de dirigir sus vidas con dignidad y construir conocimientos para participar en la sociedad como individuos formados" (Henderson, 1998, pág. 40).

Ya que lo esencial en este tránsito desde la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje, no es tener acceso a una enorme cantidad de información, sino que la clave lo constituye las competencias que cada individuo debe adquirir y desarrollar para acceder a la información, y transformarla en conocimiento útil para cada situación en particular. Esto entronca directamente con la capacidad de aprender que cada sujeto tiene. En consecuencia, saber y aprender son inseparables (Llano, 2000).

Por ello, resulta obligatorio analizar el factor -aprendizaje- en un contexto donde la fugacidad del conocimiento o **sociedad** líquida, planteada por Bauman (2013), son la constante. **Lo que hoy constituye una verdad absoluta, en un corto período de tiempo posiblemente dejará de serlo.** Según el autor, se debe trabajar en pos de construir identidades personales flexibles y versátiles, capaces de hacer frente a los distintos cambios que la persona humana ha de enfrentar a lo largo de su vida.

Respecto de los ciclos de renovación del conocimiento, García Aretio (2007), plantea que éstos se producen en un periodo temporal muy inferior a la vida de las personas; ya no es factible esperar a renovar los conocimientos de acuerdo a la consolidación de una nueva generación, sino que se debe tender a su actualización constante durante la vida.

El objetivo de la educación formal, en un contexto tan variable, ya no estaría dirigido a la transmisión de conocimientos, sino a la consolidación de las competencias para acceder a la información, y posteriormente transformarla en conocimiento. Se pretende que las personas sean capaces de adelantarse a los acontecimientos, y se impone la necesidad de plantearse una educación para toda la vida. Todo ello promovido por el acelerado ritmo en el que se genera nueva información: los conocimientos de hoy pueden ser antiguos mañana. La cuestión no está en saber muchas cosas, sino en saber acceder a la información necesaria, seleccionarla y relacionarla con lo que ya se conoce.

La alfabetización ya no es sólo enseñar a leer y escribir, para vivir en la sociedad de la información se requiere de alfabetización digital, que consiste en un proceso de adquisición de conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las TIC. Esto implica leer en otros soportes y códigos, y comunicarse en otros entornos.

Según López (2006), la alfabetización digital no pretende formar exclusivamente para el correcto uso de las distintas tecnologías, sino proporcionar competencias necesarias dirigidas hacia el manejo de habilidades comunicativas, capacidad de análisis de la información, desarrollo del pensamiento crítico y de mayores cuotas de participación, entre otros. En definitiva, nos referimos a la posibilidad de interpretar la información, valorarla y ser capaz de crear mensajes propios.

En suma: (1) vivimos en una sociedad global e interconectada por internet; (2) transitamos de una sociedad de la información a una sociedad del aprendizaje; (3) vivimos en una sociedad líquida, según Bauman; (4) lo verdaderamente importante es formar personas con perfiles profesionales flexibles y versátiles, capaces de adaptarse al cambio constante. Ante estas certezas ¿cómo pensar la enseñanza del fututo si no, intuimos cómo será el aprendizaje del futuro?

Hasta el momento las principales teorías del aprendizaje han sido el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, que han otorgado los lineamientos necesarios sobre cómo responder a las demandas de la enseñanza y el aprendizaje en los contextos educativos del siglo XX. Hoy en día, aunque tienen mucha influencia, resulta necesario buscar respuestas a los fenómenos relacionado con el aprendizaje y su vinculación con las ciencias y la tecnologías, que como ya se ha mencionado, generan un nuevo contexto de aprendizaje abierto, ubicuo, descontextualizado, incierto, co-creatiavo y permanente, que -exige aprender durante toda la vida- (Cabero, 2014).

Sobre la búsqueda de nuevas respuestas a nuevas preguntas de cómo se aprende en una sociedad en constante cambio y evolución, se alza la teoría del conectivismo, de George Siemens, quién a partir del análisis exhaustivo de las tres principales teorías del aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo, muestra las diferentes concepciones sobre el aprendizaje según las distintas teorías analizadas.

Desde el **conductismo**, se plantea el aprendizaje como un cambio en el comportamiento de la persona. **El cognitivismo** describe el aprendizaje como construcciones mentales simbólicas en la mente del discente, el proceso de aprendizaje sería el medio por el cual esas representaciones simbólicas son consignadas en la memoria de la persona. **El constructivismo** por su parte concibe el aprendizaje como un proceso activo en que los aprendices construyen nuevas ideas a partir de sus conocimientos previos.

Siemenes (2004), advierte que estas certezas propias del siglo XX no dan respuesta a los fenómenos propios del aprendizaje actual, producido mediante las tecnologías -en particular internet-. Por ello, según el autor se ha de buscar y contar con nuevas argumentos que expliquen la dinámica de este nuevo aprendizaje, mediado por las TIC.

Para nadie es novedad, la influencia de Internet en el ámbito educativo. La nueva forma de acceder a la información ha generado nuevas habilidades, y por ende otras formas de aprendizaje a las ya tradicionales del ser humano.

La teoría del conectivismo de Siemenes (2004), aporta nuevos argumentos para comprender el aprendizaje actual y del futuro. El autor fundamenta su teoría en la idea de que el conocimiento se basa en el deseo de aprender, en las interacciones entre personas o máquinas, en el establecimiento de redes de conexiones, la actualización continua de la información y la toma de decisiones adecuadas sobre que aprender, desaprender o reaprender en cada momento de la vida.

Principios del conectivismo (Siemenes, 2004, pág.1):

1. *El aprendizaje y el conocimiento se origina en la diversidad de opiniones.*

2. *El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información.*

3. *El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.*

4. *La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.*

5. *Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.*

6. *La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial.*
7. *La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.*

8. *La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. Escoger qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Es posible que una respuesta actual a un problema esté errada el día de mañana bajo la nueva información que se recibe.*

9. *La integración de la cognición y las emociones en las decisiones es importante. El pensamiento y las emociones se influyen mutuamente. Una teoría del aprendizaje que sólo considere una dimensión excluye una gran parte de cómo sucede el aprendizaje.*

Es por ello que uno de los grandes desafíos de las sociedades actuales es invertir en el desarrollo de su capital social. En este sentido, las propuestas educativas tienen que adelantarse y proporcionar los recursos necesarios para afrontar la constante evolución técnica, económica y social. La rapidez con la que evoluciona la tecnología en la vida cotidiana está cambiando los hábitos y costumbres de las personas (perfiles profesionales, forma de aprender y enseñar, formas de entretenimiento, entre otras).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2013), el capital social se define como el conjunto de relaciones sociales caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de cooperación y reciprocidad. Por lo tanto, invertir en el desarrollo de capital social constituye uno de los grandes desafíos de las sociedades actuales, dado que al igual que la riqueza y los ingresos, está desigualmente distribuido.

El término "capital social" fue reincorporado al léxico de las ciencias sociales por James Coleman (1990) en la década de los 80's, alude a la capacidad de las personas de trabajar en grupo. El autor considera preferible definir el concepto en sentido amplio, y emplearlo en todas las situaciones en que la gente coopera para lograr determinados objetivos comunes, sobre la base de un conjunto de normas y valores informales compartidos. Actualmente, muchos consideran que el capital social es un componente fundamental, tanto para el desarrollo económico como para la estabilidad de la democracia.

Por ello es de vital importancia formar capital social a través de la educación en esta sociedad informacional, ya que ha sido considerada desde hace varias décadas como una de las variables clave en el proceso de desarrollo económico y social de los países del orbe.

1.3. Educación y Nuevas tecnologías en un mundo global

Como ya es sabido, una de las características relevantes de la sociedad de la información es la interconexión. Se debe hacer frente al emergente desarrollo de la sociedad red (Castells, 1996), centrada en las tecnologías de la información, que aceleradamente está transformando las bases de la sociedad con profundas implicaciones en educación. Es así como el Foro de la Sociedad de la Información, afirma que:

> "La Sociedad de la Información debe convertirse en la sociedad del aprendizaje permanente, lo que significa que las fuentes de la educación y la formación deben extenderse fuera de las instituciones educativas tradicionales hacia el hogar, la comunidad, las empresas y las colectividades sociales. Las profesiones de la enseñanza necesitan ayuda para adaptarse a la nueva situación y aprovechar plenamente estas nuevas posibilidades" (FSI, 1996, pág. 7).

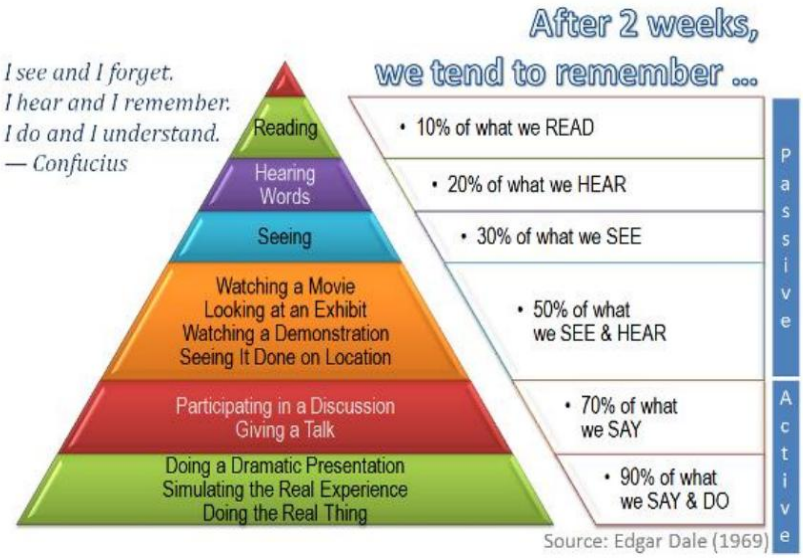
En este mismo sentido, De Pablos (2006), respecto de la sociedad de la información y educación, señala tres ideas fundamentales sobre el rol de las tecnologías de la información y comunicación en la educación del futuro. En primer lugar, el cambio acelerado que caracteriza a esta sociedad contemporánea requiere el desarrollo de sistemas de enseñanza permanente, que respondan a las exigencias del sistema productivo y a los desafíos de esta nueva sociedad. Segundo, los contextos sociales, productivos y económicos, van más allá de un manejo eficiente en el uso de las tecnologías. Se está ante una segunda "alfabetización" imprescindible para la vida cultural y social. Por último, destaca las grandes posibilidades que genera la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en el campo de la educación, posibilitando la aparición de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje.

Una información que aparece reiteradamente en la literatura, sustentada en la teoría del cono de conocimiento de Edgar Dale (1969), es que el ser humano recuerda en diferentes niveles la información, según la forma en que la reciba y la procese. El mismo autor, señala:

> “En cuanto al recuerdo, puede cifrarse en el 90% de aquello que decimos cuando estamos haciendo alguna cosa, quedando reducido al 70% el recuerdo de lo que hemos dicho sí a la par no realizamos ningún acto. Sólo recordamos el 50% de lo que vemos y oímos a la vez, el 30% de lo que vemos, el 20% de lo que oímos. A pesar de que se ha dicho que la lectura de un libro nos permite beneficiarnos del talento de quien lo escribió hay que decir que desgraciadamente solo recordamos el 10% de lo que leemos” (citado en Martínez y Prendez, 2005, pág.11)

En la figura N°6, se observa el cono del conocimiento propuesto por Dale (1969) que gráfica claramente los diferentes niveles de recuerdo según la actividad realizada y las características de la misma.

Figura N°5. Cono del Aprendizaje.



Fuente: (Dale, 1969).

Por lo tanto, la invitación es a alejarse de los sistemas tradicionales de formación, e incorporar metodologías activas que tiendan a promover la acción y protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje en colaboración con sus pares.

En este sentido, el uso de las TIC como estrategias didácticas, resultan oportunas y muy necesarias en la formación de las nuevas generaciones, sus características favorecen el aprendizaje significativo y además constituyen el hábitat de los estudiantes de hoy en día, los nativos digitales.

Lógicamente, y ante estos nuevos escenarios, Cabero (2007) señala que las instituciones educativas deben cambiar en todos sus niveles, y tienen que hacerlo en una serie de direcciones, adecuándose a las demandas que la sociedad requiere y exige, no exclusivamente a las demandas empresariales y económicas. Se requiere que la institución educativa considere la formación de la ciudadanía, para la construcción de un modelo social basado en principios de justicia social, inclusión social, respecto a la diversidad cultural y de género, participación democrática y desarrollo personal.

Por lo tanto, para entender la función de la educación en la Sociedad de la Información o del Conocimiento, es necesario revisar algunas concepciones de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Respecto a la denominación genérica de las Tecnologías de la Información y Comunicación, surgen diversas conceptualizaciones que las intentan delimitar. En tal sentido se describen a continuación una serie de definiciones de TIC, según de diversos autores, con vasta experiencia en área.

> "*En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas"*. (Cabero, 1998, pág. 198)

> "*Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social".* (Baelo & Cantón, 2009, pág. 2)

"Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen una variedad de herramientas capaces de abrir nuevas posibilidades en el aula. En particular, las TIC pueden ayudar a adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de los alumnos, así como ayudarles a adquirir la competencias digitales fundamentales que van a necesitar en nuestra economía del conocimiento". (EURYDICE, 2011, pág. 3)

"Las tecnologías de la información y la comunicación están evolucionando muy rápidamente y las cuestiones relacionadas con su uso en el ámbito educativo resultan cada vez más complejas. Si las herramientas TIC han de convertirse en instrumentos efectivos e integrales en la educación, el se*guimiento y la evaluación de este proceso son indispensables".* (EURYDICE, 2011, pág. 3)

De la revisión conceptual, se puede desprender que las tecnologías de la Información y Comunicación se sustentan y condicionan con los avances del desarrollo tecnológico (microelectrónica, audiovisuales, telecomunicaciones, informática y telemática).

Al analizar las ventajas que aporta la inclusión de las TIC aplicadas a la educación, el estudio *"Information and Communication Technology (ICT) and the Quality of Learning"*, realizado a petición de la OCDE[20] / CERI[21], citado en Ortega y Chacón (2007), resume las ventajas más relevantes respecto de la implantación de las TIC en los centros educativos en tres aspectos: (1) el primer aspecto alude a que hay cosas que no pueden ser hechas sin la tecnología, como por ejemplo, aprender en cualquier lugar y momento, acceso de todos a la educación, acceso a través de Internet a recursos educativos en permanente cambio, (2) el segundo aspecto, alude al potencial

20 OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Organización de cooperación internacional, en la que participan 30 estados. Su objetivo es coordinar políticas económicas y sociales. Se fundó en 1961 y tiene su sede en París. Es considerada uno de los foros mundiales más influyentes, sus temas de análisis y reflexión son economía, educación y medio ambiente. Sus principales objetivos son la generación de empleo, el crecimiento económico, mejorar los niveles de calidad de vida en los países miembros y mantener su estabilidad.

21 CERI: Centro de Investigación para la Innovación Educativa. Institución dependiente de la OCDE con sede en París. Sus principales líneas de investigación en el área de educación se orientan sobre opciones futuras de aprendizaje en contextos aceleradamente cambiantes y diversos. Los adelantos científicos, las nuevas tecnologías y la diversidad cultural constituyen sus ejes de estudio.

que supone para el aprendizaje el uso de *software* educativo, los cuales bien utilizados, permiten un trabajo en aula interactivo, dinámico y contextualizado, respetuoso de la diversidad de los estudiantes y de sus estilos de aprendizaje. (3) el tercer aspecto alude a la creación de recursos didácticos personalizados, como bitácoras, portafolios electrónicos que corroboren el seguimiento y registro personal de los procesos educativos, permitiendo la evaluación constante del proceso formativo incorporando la autoevaluación, coevaluación y monitorización permanente.

Dentro de los recursos TIC, más valorados por los estudiantes universitarios, (Figura N°6), una investigación realizada en la universidad Complutense de Madrid y Castilla la Mancha, por Sáez y Ruiz (2012) nos revela que los estudiantes aprecian…

> "positivamente el uso de unas herramientas esenciales con procesadores de texto programas de presentación de diapositivas, la utilización de uso de la pizarra digital interactiva, el uso pedagógico del Blog y las herramientas de accesibilidad para discapacitados. Por otro lado las herramientas globales de difusión y comunicación científica con posibilidades hacia la Interculturalidad como el póster académico[22] reciben valoraciones bastante altas. Los Juegos de rol[23], MMORPG[24] y los *Podcast*[25] tienen resultados más modestos". (Sáez y Ruiz 2012, pág. 388)

[22] El póster constituye un tipo de comunicación con un potencial enorme. Posibilita la transmisión concisa, clara y permanente de su contenido, sin la fugacidad que impone una comunicación oral. De esta manera, puede ser analizado con detenimiento por los asistentes a una velocidad que se ajuste a sus capacidades e intereses, y posibilita el objetivo último de toda comunicación en un congreso: la transmisión de un mensaje por parte del autor y su captación por parte de los demás. http://www.uhu.es/vic.investigacion/ucc/documents/actividades/EGuardiola_poster_cientifico.pdf

[23] Representación de roles (personajes, puestos de trabajo) con la finalidad de ejemplificar **en directo** experiencias que tienen que llevar a adoptar habilidades/ destrezas y/o cambios de actitud. Consiste en hacer que los participantes simulen personajes definidos con antelación, y de esta forma, se ponen en el puesto de rol y pueden observar desde diferentes perspectivas los comportamientos de cada actor según el papel que ejerce.
http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu28.htm

[24] Los videojuegos de rol multijugador masivos en línea permiten a miles de jugadores introducirse en un mundo virtual de forma simultánea interactuar entre ellos. Consisten, en un primer momento, en la creación de un personaje del que el jugador puede elegir raza, profesión, armas, etc. http://es.wikipedia.org/wiki/Videojuego_de_rol_multijugador_masivo_en_l%C3%ADnea

[25] Consiste en la distribución de archivos multimedia (normalmente audio o vídeo, que puede incluir texto como subtítulos y notas) mediante un sistema de redifusión (RSS) que permita opcionalmente suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche.
http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasting

Figura N°6. Herramientas TIC

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, ante el dilema de que tan pertinente es la aplicación de enfoques metodológicos activos, vinculados al aprendizaje por competencias integrando tecnologías, Sáez & Ruiz (2012) consideran que es un tema importante y necesario. *"Las Tecnologías de la Información y la Comunicación con su aplicación educativa, aportan una serie de recursos que deben ser aprovechados por el docente, pues mantienen una perfecta coherencia con los enfoques metodológicos activos y con el desarrollo de las competencias mencionadas, especialmente en lo referente a la comprensión y análisis crítico de información".* (Sáez & Ruiz, 2012, pág.375)

A partir de la citada investigación igualmente se obtiene un dato relevante, los actuales estudiantes se muestran poco receptivos con modalidades de formación donde los alumnos son sólo receptores de información. Por lo tanto, las modalidades de aprendizaje centradas sólo en clases magistrales o modalidades a distancia como *E-learning, blended-learning*, deben repensarse.

Una oportunidad de mejora lo constituyen las políticas públicas en área, en Europa, "el *uso de las TIC en la educación es un elemento importante en la estrategia de la Comisión Europea para garantizar la eficacia de los sistemas educativos en Europa y la competitividad de la economía europea.* Tal es así, que en *el año 2000 la Comisión Europea puso en marcha la iniciativa E-learning, un plan de acción que*

fijaba los temas centrales para su desarrollo en los próximos años. El término E-learning se ha definido como el uso de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje, facilitando el acceso a recursos y servicios. Junto con las medidas ya existentes basadas en las TIC, la iniciativa E-learning se orientó hacia la integración efectiva de las TIC en la educación y la formación". (EURYDICE, 2011, pág.7)

Sin embargo, es importante tener en cuenta que las tecnologías por sí solas no producen los cambios la tecnología debe estar al servicio de la sociedad Castells (2006). La tecnología no es una condición suficiente pero sí necesaria, ya que sin ella la información tendría muchos límites en su comunicación y en su utilidad social.

Por otro lado, la globalización no sería posible sin la infraestructura tecnológica de que se dispone. Internet hace posible la comunicación de muchos entre cualquier lugar del mundo a bajo coste. La telefonía móvil permite la comunicación permanente. En este nuevo sistema tecnológico, se acrecienta enormemente la productividad y el bienestar material, combinado con educación, formación y organizaciones flexibles. La sociedad funciona según la lógica de la comunicación en red, lo cual es positivo para los conectados y muy negativo para los desconectados. En este sentido, las tecnologías de comunicación electrónica permiten la difusión de información y conocimiento en toda la actividad humana. Pero aún más importante, es que Internet y la comunicación móvil permiten que los ciudadanos produzcan y comuniquen su propia información. Ha surgido lo que Castell (2006) denomina auto-comunicación de masas.

En síntesis, podríamos afirmar que los grandes cambios que caracterizan esencialmente a esta nueva sociedad son: la generalización del uso de las tecnologías, las redes de comunicación, el rápido desenvolvimiento tecnológico-científico y la globalización de la información en las sociedades actuales. Sin olvidar que esta realidad implica asumir riesgos y retos relacionados con la forma en que los países aprovechan las TIC, para lograr competitividad y bienestar. Si bien el impacto de la digitalización es positivo en general, no es uniforme en todos los sectores ni economías, lo que provoca la conocida brecha digital, -ya mencionada en apartados anteriores-. Este fenómeno es entendido como la diferencia entre aquellos que tienen acceso a Internet y pueden hacer uso de las TIC, y aquellos que están excluidos de estos servicios, Sobre este punto,

Castells (2013) cree que la tecnología es el indicador del cambio social y cultural, y que Internet sería medio y expresión de ese cambio. Idea que se complementa con las palabras de Prensky (2009) quien describe este cambio como una situación sin precedentes, donde cambian los estudiantes, cambian las tecnologías, cambia la pedagogía, cambia la sociedad; generando la tormenta perfecta del cambio, como metafóricamente señala, el autor. Esta situación evidentemente influye sobre la brecha digital ya que no todos los estados pueden responder con la rapidez que exige el cambio constante.

Es importante mencionar que la digitalización, en particular el fenómeno de la brecha digital, tiene un efecto insumable sobre el crecimiento económico, el cual incide en la creación de empleo en los mercados emergentes; de forma tal que un impulso digital puede ayudar a sacar a las personas de la pobreza.

El Informe Mundial sobre la Tecnología de la Información 2013 *(Global Information Technology Report),* muestra que las economías en desarrollo no han logrado aún crear las condiciones necesarias para cerrar la brecha digital que existe con las economías avanzadas. Lideran los rankings Finlandia, Singapur y Suecia. Chile, Panamá, Uruguay y Costa Rica en América Latina. Estados Unidos ocupa el 9º lugar de 144 estados.

Cuando se habla de brecha digital, Castells (2013) señala que la "tecnología es transversal, impregna todos los aspectos de la sociedad. Hay que entender que Internet es, en la sociedad de la información, el equivalente a la corriente eléctrica en la época de la revolución industrial. Constituye la base del desarrollo del futuro y en muchos casos la única manera de mejorar la economía, la salud o la enseñanza de las zonas en desarrollo…" (2013, pág.1.) El mismo autor indica que se debe pensar localmente y actuar globalmente, en función de la propia identidad, lengua, cultura y país.

1.4. Cambios en la universidad del siglo XXI

Los procesos de cambios sociales y la creación del EEES han influido fuertemente en la universidad, generando una nueva mirada de la institución, que se debate entre la aceptación y la resistencia al cambio, los cuales se relacionan con una fuerte revolución tecnológica y una nueva concepción del conocimiento. En este sentido, es prioritario asumir los desafíos y cambiar los objetivos y procedimientos tradicionales, para responder a los cambios sociales, o bien para promoverlos (Cebrián, 2003).

Las principales transformaciones producidas en la universidad contemporánea, se caracterizan por el cambio en el acceso al conocimiento, la masificación en el acceso de estudiantes del sector terciario a la universidad, la virtualización e internacionalización de la institución universitaria, entre otros. (Cabero, 2013; Crespo, 2011; Zabalza, 2007)

La Comisión Europea, a través de un informe elaborado por un grupo de expertos presidido por McAleese, elabora 16 recomendaciones para las instituciones universitarias dentro del contexto del EEES, relacionadas con la formación -certificada y obligatoria- del docente universitario y de personal de apoyo a la docencia en las instituciones de educación superior en el contexto de la era digital.

La comisión aconseja establecer un equilibrio entre las actividades docentes y de investigación, se recomienda que se preste una mayor atención al papel de la enseñanza a la hora de determinar el mérito académico, especialmente en cuanto a la carrera profesional. La mayor diversidad cultural, económica y social del cuerpo de estudiantes demuestra la necesidad de formación pedagógica especializada

.

Las principales recomendaciones hechas por la comisión, para las instituciones universitarias dentro del contexto del EEES, son:

1. Compromiso de las autoridades gubernamentales responsables de la educación superior, para garantizar un marco sostenible que contribuya a la mejora permanente de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior.

2. Cada centro debe responsabilizarse de desarrollar una estrategia de mejora continua de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, que proporcione de los recursos humanos y económicos necesarios, para mejorar tanto la práctica docente como la investigación en su respectiva institución.

3. Considerar las opiniones de los estudiantes para detectar problemas en una fase temprana y dar lugar a mejoras más rápidas y eficaces.

4. Todos los docentes de enseñanza de educación superior deberán certificar al 2020 haber recibido formación en docencia universitaria.

5. Establecer un sistema de estímulos de parte de la institución que recompense a los profesionales de excelencia.

6. Evaluar a los estudiantes según los resultados de aprendizajes previstos para el curso que están desarrollando.

7. Para los alumnos con dificultades académicas, generar espacios de apoyo académico a través de tutorías y programas de acompañamiento pedagógico.

8. Promover enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, transversales y transdisciplinares, para desarrollar en los estudiantes una mentalidad empresarial innovadora.

9. Promover la utilización de los recursos aportados por Internet y otras alternativas que ofrece la era digital, para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

10. Considerar la mejora de los programas, teniendo en cuenta las investigaciones recientes sobre el aprendizaje humano; profesionalización y desarrollo del profesorado.

La recomendación fundamental de este grupo de expertos, es que los estados miembros de la EEES deben cautelar y apoyar la aplicación de estas recomendaciones, en particular aquellas que vinculadas al uso de metodologías innovadoras de enseñanza, y aprendizaje y enfoques pedagógicos basados en competencias, para dar respuestas a las demandas de la sociedad actual que exigen perfiles profesionales, polivalentes y multifuncionales (García & Sabán, 2008).

Según Gil, Vela & Vallejos (2014), la tendencia del mercado laboral apunta a demandar nuevos perfiles profesionales, para los cuales probablemente las instituciones educativas no estén preparadas y no exista capacidad de respuesta inmediata. Es así como algunas titulaciones académicas perderán peso pasarán de ser de difícil inserción a imposible inserción, ya que ciertos puesto de trabajo irán en franco descenso por la falta de adaptación a los cambios y la emergencia de nuevas fuentes de trabajo.

La movilidad geográfica y el teletrabajo serán cada vez más relevante, los tiempos de permanencia en un trabajo o puesto de trabajo se acortarán, cada vez habrá más trabajos cuya existencia sea más breve. El trabajo de valor será el relacionado con la creatividad, innovación y liderazgo. Los trabajos rutinarios, desaparecerán o perderán valor (y remuneración). Finalmente, las estructuras laborales jerarquizadas tenderán a desaparecer (Gil, Vela & Vallejos, 2014).

Ante este escenario configurado por Internet y las Tecnologías de la Información y Comunicación, la Comisión Europea (2013), en su recomendación N°12, señala que "las instituciones de enseñanza superior deben desarrollar y aplicar estrategias de internacionalización global como parte integrante de su misión general y el ejercicio de sus funciones. El aumento de la movilidad de los estudiantes, la dimensión internacional de los planes de estudios, el conocimiento adecuado de una segunda lengua, la competencia intercultural, la impartición de cursos y grados de forma transnacional y las alianzas internacionales deben convertirse en componentes imprescindibles de la enseñanza superior en Europa y fuera de ella" (2013, pág.1).

Así, se va configurando una nueva mirada sobre la universidad, determinada por una serie de demandas exigidas por la actual sociedad globalizada (Tabla, N°1).

Tabla N° 1. ***Nueva mirada de la Universidad***

Cambios producidos en el ámbito universitario del siglo XXI
1. El conocimiento deja de ser estable, escaso y lento, debiéndose ampliar y actualizar de forma constante a lo largo de toda la vida.
2. La institución educativa, el texto escrito y la palabra del docente, dejan de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento.
3. La educación considera nuevas competencias y destrezas que demanda la Revolución Tecnológica y la apertura a lo global.
4. La educación deja de identificarse únicamente con el contexto Estado-nación y tiene como referente la globalización, sin embargo esta educación debe seguir siendo un mecanismo de integración social, evitando que los aspectos del progreso se conviertan en promotores de desigualdad y exclusión.
5. Mayor valor a la profesionalidad docente y a las actitudes hacia el desarrollo en metodologías docentes.
6. Incesante y progresivo aumento de estudiantes en estudios terciarios, en todo el mundo, el porcentaje de jóvenes de edades entre 25 y 34 años, alcanza un 40% al año 2010 en los países de la OCDE.
7. Internacionalización de la Universidad.
8. Movilidad Estudiantil.
9. Diversidad cultural en el aula.
10. Virtualización de la Universidad aparición de los *Mooc*.

Elaboración propia a partir de: (Iribarne, 1996; Crespo, 2011; Cresson, 1996; Ferrández y Tejada, 1998; Font, 2000; Tejada, 2002a, Brunner, 2000; Mas y Ruiz, 2013; Rue, 2013)

Para entender el fenómeno de cambio de la universidad, Zabalza (2007) propone un modelo que permite una visión sistémica de los componentes que la integran, describe sus dimensiones, y como estas se relacionan y coexisten entre sí (Figura N°7).

Figura N° 7. La Universidad y los componentes que la integran.

Fuente: Zabalza, (2007)

A partir de este modelo propuesto por (Zabalza, 2007), se observa que en el escenario formativo universitario intervienen dos ejes: un espacio interno que abarca lo que es la universidad en sí, y un espacio que corresponde a las dinámicas externas a la universidad, pero que afectan a su funcionamiento. En el espacio interno confluyen los cuatro vectores del aspecto didáctico universitario: el contexto institucional, los contenidos de las carreras, los profesores y los alumnos.

1. El contexto institucional (universidad-política universitaria); constituye el marco de los estudios universitarios y está formado por la universidad como institución social, la cual tiene una misión específica.

2. Materias curriculum-ciencia y tecnología; este aspecto viene delimitado por el componente cultural y técnico, determinado por el *statu quo* de la ciencia, la tecnología, la cultura, las demandas sociales y el mundo del empleo.

3. Docentes-mundo profesional; se constituye en los docentes y los grupos o asociaciones profesionales de diversos campos de la ciencia. En el caso del conglomerado de los docentes universitarios, cabe precisar que presenta características culturales propias en la forma de adquirir y transmitir el conocimiento, además de la forma de concebir su desempeño y su carrera profesional. Este conglomerado es fundamental para llevar adelante cualquier innovación. Los docentes son los mediadores y agentes básicos de las innovaciones en la universidad, como aplicadores, como investigadores y como planificadores de los cambios.

4. Estudiantes alumnado-mundo del empleo; constituye un conglomerado adulto con un *background* escolar previo y unas opciones profesionales definidas. Representa una clientela claramente delimitada, capaz de condicionar el trabajo de la universidad. En este caso el mundo del empleo es el marco de incidencia externa, tanto en la definición de las expectativas de empleo como en las condiciones de acceso al empleo y las necesidades de formación. Su incidencia será mayor cuantas más posibilidades de opcionalidad exista en el mercado.

Según Zabalza (2007), el espacio interno de la universidad funciona supeditado y condicionado a factores externos como la política universitaria. Las dimensiones que ejercen una mayor incidencia en ella son: la legislación sobre la universidad y la adscripción de recursos financieros para su funcionamiento. En el espacio externo a la universidad se situarían, además de las políticas de educación superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo.

También, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se está produciendo un cambio importante. Los esfuerzos educativos se centran cada vez más en el sujeto que aprende. La sociedad del conocimiento es también sociedad del aprendizaje. En este sentido, como ya se ha dicho, asistimos al desplazamiento de un paradigma tradicional, centrado en profesor y la enseñanza, hacia una educación centrada en el estudiante y el aprendizaje (Cabero 2007; García Aretio, 2007; Goñi, 2005; Zabalza, 2007; De Pablos, 2006, entre otros).

1.4.1. Políticas y contexto de actuación en el sistema universitario europeo

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior[26] (EEES) se han ido incorporando diversas acciones relativas a mejorar la educación superior en Europa, este proceso se inicia a partir de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999, por los ministros de educación de 29 países europeos, además de Rusia y Turquía, actualmente integrado por 49 estados europeos. La finalidad de este proceso es la consolidación de un espacio común europeo de educación superior, y sus principales objetivos son:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.

2. La adopción de un sistema basado en tres ciclos grado, máster y doctorado.

3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema *European Credits Transfer System* (ECTS).

[26] Citado de sitio web del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): http://www.eees.es/es/eees.

4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad y para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

Desde el punto de vista pedagógico, el EEES constituye la revolución más importante de la institución universitaria de los últimos tiempos. La inclusión del crédito universitario, el enfoque de formación basado en competencias congruente con los requerimiento de un mundo global y dinámico, donde el énfasis es la productividad y la utilización del conocimiento y no su almacenamiento, provoca una transición desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje; es decir, el paso de un modelo centrado en el profesor a un modelo centrado en el estudiante. En este sentido, lo que prevalece en esta nueva mirada del mundo universitario no es lo que se enseña, sino lo que el alumno aprende (Mas, 2007).

El EEES se empieza a gestar en 1996, con la premisa de instalar en los sistemas educativos de educación superior la concepción de enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. Se determina terminar con la cultura mercantil de la enseñanza universitaria, y es 1998 con la Declaración de la Sorbona, Francia, donde se establece la clara idea de crear un espacio de convergencia progresiva de la estructura de grado y ciclos; se instaura el grado y el posgrado, se facilita la movilidad en el espacio, y el reconocimiento de niveles y calificaciones académicas. Intensión que se oficializa en 1999 con la Declaración de Bolonia, que da origen al denominado “Proceso de Bolonia” que instituye el Espacio Europeo de la Educación, el cual tiene como meta el establecimiento del espacio común para el año 2010, donde sus principios básicos son la calidad, movilidad, diversidad y la competitividad.

En la convención de 2010 se establece un salto cualitativo, se propone un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta 2020, cuyo desafío es responder a los retos pendientes para crear un espacio europeo basado en el conocimiento del aprendizaje permanente, a través de cuatro objetivos: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; e incrementar la creatividad y la innovación, incluido, el espíritu empresarial en todos los niveles de la educación y la formación.

Como vemos, el EEES se va configurando y desarrollando a través del tiempo a partir de diversos hitos que se van sucediendo cronológicamente a partir del año 1996, hasta llegar al día de hoy (tabla Nº 2).

Tabla N° 2. ***Cronología del Proceso de Bolonia. Hacia la construcción del EEES.***

Año	Documento	Principios
1996	Libro blanco de la educación y formación.	"Enseñar a aprender: hacia la sociedad del conocimiento"
1997	Declaración de Lisboa.	Reconocimiento de calificaciones universitarias. Acceso grado y posgrado.
1997	Informe Dearing, Reino Unido	Logro de mejores índices de calidad en educación e investigación en el Reino Unido.
1998	Informe Attali en Francia	Terminar con la cultura mercantil de la enseñanza universitaria.
1998	Declaración de la Sorbona, Francia.	Convergencia progresiva de la estructura de grado y ciclos. Establece el grado y el posgrado. Facilitar la movilidad en el espacio y el reconocimiento de niveles y calificaciones académicas. Establecimiento del *European Credit Transfer System (*ECTS), y el manejo idiomas.
1999	Declaración de Bolonia, denominado "Proceso de Bolonia".	Establecimiento del Espacio Europeo de la Educación. Tiene como meta el establecimiento del espacio para el año 2010. Principios básicos: calidad, movilidad, diversidad y la competitividad. El objetivo es aumentar la compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad.
2000	Informe Bricall, España.	Fomentar la calidad de la formación profesional de los docentes.
2001	Praga	Menciones específica al aprendizaje a lo largo de toda la vida *(lifelong learning).*
2000	Lisboa	Incorporación del *E-learning*
2003	Berlín	Garantía de la calidad. La puesta en práctica del sistema de los dos ciclos. La promoción de las dimensiones europeas en la educación superior: identidad, ciudadanía y empleabilidad.
2005	Bergen	Investigación, movilidad y dimensión social.
2007	Londres	Se demanda mayor desarrollo de un análisis cualitativo, en relación con la movilidad estudiantil y el EEES en el contexto global (aspectos sociales, de cohesión social)
2009	Lovaina	Elaborar la Guía Docente. Orientar la docencia de acuerdo a los créditos Europeos. *European Credit Transfer System (*ECTS).
2010	Budapest-Viena	Ratificación de los acuerdos de Lovaina. Promueve la libertad de cátedra. Se propone redoblar los esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infrarrepresentados.
2012	Bucarest-Rumania	Garantía de Calidad, desafíos al 2020. Revisar los Criterios y Directrices para mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad, incluyendo su alcance.

Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA, 2013; Mas. T, 2010

Es importante mencionar que el EEES no tiene como finalidad homogeneizar los sistemas de educación superior, sino más bien la construcción de acuerdos y compromisos, para alcanzar sus objetivos en el plazo de diez años desde su creación

(Benito, 2005). El EEES ha recibido también fuertes críticas desde algunos sectores, que manifiestan que esta nueva forma de ver la universidad responde a una reorganización de la misma, basada en criterios fuertemente marcados por el mercantilismo e individualismo en detrimento de la calidad de la educación.

1.4.2. Políticas y líneas de actuación en el sistema educativo chileno

1.4.2.1. Línea de acción "Incorporación de los desafíos de la sociedad del conocimiento en el sistema educativo."

La primera iniciativa, "Metodologías pedagógicas para el siglo XXI", constituye una de las máximas en este proceso. Según el Gobierno de Chile (2013), la finalidad de la actualización continua de las metodologías pedagógicas es "generar constantes mejoras en la formación de los estudiantes, aumentando la eficiencia del proceso formativo, integrando las tecnologías de la información y de la comunicación en todos los ámbitos educativos, y logrando que la sociedad cuente con una educación adecuada a las necesidades de la economía actual y futura. Se revisarán las competencias digitales de los estudiantes, trabajando de manera continua sobre las mallas curriculares y la actualización de metodologías pedagógicas para entregar los conocimientos y destrezas requeridas en la nueva sociedad del conocimiento" (Agenda Digital, 2013, pág. 41)

La segunda iniciativa, "Docente para el siglo XXI", considera la implementación de "políticas y herramientas para asegurar que los docentes dispongan de los conocimientos y recursos disponibles, para potenciar su rol de facilitador en el proceso de aprendizaje. Se enfatizará en competencias relativas al proceso enseñanza-aprendizaje a través de las TIC. Se cuidará que los programas de formación docente tengan en consideración que "el docente será el promotor de su propia actualización y capacitación, y el encargado de llevar estas habilidades y conocimientos adquiridos a la práctica en el aula" (Agenda Digital, 2013, pág. 41).

La tercera iniciativa, **"**Infraestructura y conectividad para proyectos que mejoren el aprendizaje", implica mantener la dotación de la infraestructura básica para integración de las TIC en la educación a establecimientos educacionales municipales y

particulares subvencionados, de acuerdo a las necesidades y evolución de las metodologías pedagógicas.

La cuarta iniciativa, **"**Recursos digitales y educación en línea", sobre este punto se continuará trabajando en "la generación de recursos digitales para apoyo y complemento de la malla curricular de cada uno de los niveles educativos, empleando técnicas de modelos de enseñanza-aprendizaje a través de *E-learning* y contenidos en línea. Los recursos digitales estarán disponibles en plataformas *web* u otra similar, con lo que estos recursos podrán ser utilizados desde cualquier centro educativo y desde los hogares de profesores y estudiantes" (Agenda Digital, 2013, pág. 41).

1.4.2.2. Línea de acción "Profesionales y competencias TIC como factor de competitividad".

El Gobierno de Chile (2013) entiende la educación como uno de los principales motores del crecimiento económico, del empleo y de la competitividad del país, a la vez que genera las condiciones para una mayor igualdad e inclusión de todos los chilenos. En este sentido las tecnologías proporcionan mejores herramientas de formación educativa y oportunidades de trabajo en mercado laboral global. Además, posibilitan la eliminación de las barreras de acceso para los grupos más vulnerables, expuestos a un mayor riesgo de exclusión, trabajo precario y desempleo.

La primera iniciativa en esta línea es: "Habilidades digitales para los futuros profesionales". Actualmente las empresas requieren contar con profesionales cualificados en el uso de las TIC y con alta capacidad de adaptarse a los continuos avances en la materia. En consideración a estos desafíos, se propone fomentar el desarrollo de las competencias digitales durante la formación de los profesionales de todas las áreas, considerando las habilidades TIC requeridas para las exigencias actuales y futuras.

La segunda iniciativa es: "Capital humano para la industria tecnológica"[27]. La Agenda Digital potenciará la capacidad del sistema educacional para generar más y mejores profesionales TIC, considerando tanto la educación técnico profesional, de pregrado y de posgrado.

1.4.2.3. Línea de acción "Formación continua para la sustentabilidad y empleabilidad".

Según el Gobierno de Chile, "la formación continua seguirá siendo una fuente generadora de oportunidades para las personas, de mejora en la competitividad del país y en la inclusión para todos los ciudadanos". En un contexto digital, el desafío de la educación considera romper la brecha digital existente en los ciudadanos, formándoles en competencias básicas y aprovechando el potencial de las TIC para generar más y mejores herramientas de formación continua durante la vida laboral (Agenda Digital, 2013, pág. 42).

La primera iniciativa en esta línea es la "Capacitación digital para el ciudadano y la empleabilidad"; la cual consiste en favorecer la existencia de un plan de formación definido en materia digital y su aplicación efectiva, para mantener los conocimientos de los profesionales actualizados y competir en el mercado laboral. Es por ello que se promoverán procesos de autoformación y actualización permanente.

La segunda iniciativa, "Formación TIC al empleado público", apunta a la formación continua; el estado debe ser pionero en formación permanente a lo largo de la vida, y para ello, fomentará el uso de recursos digitales y pondrá a disposición de los usuarios las diferentes plataformas de formación *E-learning* de las que dispone, la cuales permitirán el acceso flexible al proceso de formación continua; "así como también, se establecerán mecanismos que permitan evaluar de manera periódica las aptitudes y competencias digitales de los funcionarios para mejorar el proceso y fomentar la renovación continua de conocimientos y habilidades en el mundo digital" (Agenda Digital, 2013, pág.42).

[27] La investigación doctoral opta por la denominación capital social, no obstante se alude a capital humano en el párrafo, ya que así aparece expresado en el documento de origen "Agenda digital 2013", al cual se hace referencia en el texto.

En síntesis, respecto al eje estratégico educación y capacitación, los indicadores de seguimiento propuestos para 2020, son: aumentar los contenidos digitales para una nueva educación al 100%, respecto al 30% de 2012; aumentar el nivel de desarrollo de habilidades TIC de los estudiantes chilenos al 90% , respecto al 49,5% de 2012; aumentar el número de colegios conectados con Internet de alta velocidad al 70%, respecto al 14,9% de 2012; y finalmente, aumentar la cantidad de docentes preparados para uso de TIC en el aula al 50%, respecto al 17,1% de 2012.

1.5 Resumen del Capítulo

Desde fines del año 1969 comienza a configurarse la Sociedad de la Información, determinada fundamentalmente por el avance tecnológico de los medios de comunicación, impulsados por el nacimiento de Internet. Así, las nuevas tecnologías y los servicios en línea y en red pasan a ocupar un papel central en la modernización de las instituciones de todo tipo, tanto estatales como económicas, sociales y educativas. Este nuevo sistema social no sólo facilita el acceso a todo tipo de información de datos, sino que también asienta en los ciudadanos el concepto de la interconexión entre personas, independiente de su localización geográfica y cultural.

La Sociedad de la Información constituye una realidad global, que instala en los ciudadanos la necesidad de obtener las competencias necesarias para desenvolverse de forma eficiente en esta nueva sociedad. Sus implicancias se verán en las posibilidades de empleo y su consiguiente integración social, por lo que la capacidad de acceder al mundo de la información y de transformarla en conocimiento será lo que estructurará en el futuro nuestras sociedades.

Es importante entender que el paradigma que instala la sociedad de la información, es que “la información” es necesaria, pero son sólo datos que hay que saber utilizarlos. Adquirir saber supone también ser competitivo, lo que hace que desde este momento los objetivos de toda educación se centren en aprender a aprender, a resolver problemas nuevos, a localizar información pertinente y transformarla en conocimiento, aprendiendo a pensar de forma interdisciplinaria e integradora. De esta manera, se posibilita el tránsito de una sociedad sólo basada en la información a una sociedad del conocimiento y aprendizaje.

La sociedad del conocimiento se configura como instrumento ideal para el cambio y la mejora de las sociedades a través de su crecimiento cultural y económico. Nunca hubo tantas posibilidades para acceder fácilmente al conocimiento como fuente de desarrollo y valor añadido a diversas actividades humanas; es decir, transitamos de la recuperación de la información a la construcción interior del propio conocimiento. Majo (2000), señala que ante la dificultad de moverse sin perderse en este mundo, será una habilidad imprescindible saber seleccionar, filtrar, ordenar, valorar y asimilar la información para poder convertirla en algo útil. No es cuestión de saber más, sino de tener las competencias necesarias para acceder y transformar esos contenidos en saber. De este modo, la educación es el vehículo central para acceder a este entorno, un derecho fundamental que plantea la necesidad de una formación a lo largo de la vida, mediante la constante renovación de los conocimientos tanto técnicos como profesionales (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Este nuevo contexto, necesariamente impulsa el salto hacia la sociedad del aprendizaje, donde las personas ya no se limitan a recibir en forma pasiva la información, sino que adquieren las capacidades necesarias para interpretarla, compartirla y enriquecerla (Carrascosa, 2000).

En este sentido, la educación debe preparar personas para que conduzcan su propia vida con dignidad y capaces de construir sus propios conocimientos, para participar de la sociedad como individuos informados. Las nuevas tecnologías constituirían únicamente el soporte que da acceso a la información, pero no el logro del saber (García Aretio; Ruiz, & Domínguez, D. 2007).

A raíz de estos procesos de cambio, surge en Europa un movimiento de integración que se concreta con la creación del EEES, que establece nuevas condiciones y políticas para reorientar la mirada de la universidad del siglo XXI. Las principales características de este nuevo escenario son: la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma; la adopción de un sistema basado en tres ciclos -grado, máster y doctorado-; el establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema European Credits Transfer System (ECTS) y, la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad y para el desarrollo de criterios y metodologías comparables entre otros.

Dichos cambios encuentran eco en Latinoamérica a través de proyecto *Tuning* América Latina, y son asumidas y adaptadas a la realidad local. En el contexto chileno Castells (2010) describe muy bien la realidad del país, planteando que "Chile es la sociedad red más desarrollada de América Latina, no sólo por tener más y mejores conexiones de Internet y comunicación móvil, sino porque tiene un nivel educativo muy superior al de los otros países de la región, aunque haya mucho por hacer. Chile es ya un nodo significativo en lo tecnológico, en lo económico y en lo cultural de la sociedad red global. Chile es hoy día un país de los llamados desarrollados. Ahora tendría que concentrarse en incrementar el bienestar social y la equidad y en mejorar su sistema universitario que es cuantitativamente bueno, pero cualitativamente no tanto" (Castells, 2010, pág. 1).

Conscientes de la realidad, las necesidades y desafíos en el área las líneas de acción proyectadas al 2020 por el Gobierno de Chile, presentadas en la Agenda Digital 2013, se orientan a definir políticas públicas para cumplir con los objetivos y desafíos de la Sociedad del Conocimiento en el sistema educativo. Estas políticas se inscriben en tres líneas. Una línea de incorporación de nuevas "Metodologías pedagógicas para el siglo XXI". La segunda línea de acción, es la formación "Profesional y competencias TIC como factor de competitividad". Y finalmente, una tercera línea de acción es la "Formación continua para la sustentabilidad y empleabilidad".

CAPÍTULO II: ENSEÑANZA *E-LEARNING*

2.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar una descripción sobre la enseñanza *on-line* o aprendizaje electrónico *E-learning*. Explicitando fundamentalmente sus características y posibilidades para la educación superior. En esta perspectiva Delors (1996) hace una serie de recomendaciones en el Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, entre ellas: la diversificación *y el mejoramiento de la enseñanza a distancia, gracias al uso de las nuevas tecnologías; una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente; el fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; se trata en todo caso de condiciones previas a su uso en el marco de los sistemas educativos formales*." (Delors, 1996, pág. 38.). La finalidad de promover esta estrategia de formación según el autor, obedece potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, aumentar la eficacia de la organización tanto social como económica y reforzar la cohesión social.

En este capítulo se presenta una revisión teórica, que describe el contexto específico (formación *on-line* o aprendizaje electrónico *E-learning*) en el cual se desarrolla esta investigación, sobre la actitud docente en contexto de formación *on-line* con diversidad cultural. Bajo esta perspectiva, resulta importante conocer cómo ha evolucionado esta modalidad de aprendizaje electrónico durante los últimos años, y como ha llegado a convertirse en un medio efectivo para la formación, instalándose con fuerza tanto en la educación formal como en el sector empresarial.

Para tal efecto, se presenta la información en orden secuencial segmentada en cinco apartados: el primero de ellos describe los antecedentes generales del aprendizaje *on-line E-learning*; un segundo apartado, sobre la introducción del *E-learning* en el contexto universitario, las oportunidades y ventajas respecto a las estrategias

tradicionales de formación; un tercer apartado, sobre la introducción de la metodología *E-learning* en las universidades e instituciones de educación superior en Chile; un cuarto apartado, que describe cómo se evalúa la calidad en los entornos de formación *E-learning* y, por último, un resumen de cierre del capítulo.

2.2 Antecedentes Generales de la formación *E-learning*

Con la aparición y expansión de Internet se ha generado un fenómeno sin precedentes en la historia de la humanidad, sólo comparable con la invención de la imprenta, situación que ha provocado que toda persona con un dispositivo electrónico con conectividad a Internet (*e-Book, Netbook, PC, Smarphone, Tablet*) pueda acceder a un importante cúmulo de información, y pueda comunicarse al instante con cualquier lugar del orbe. Dentro de esta nueva realidad de atiborramiento de información, provocado por la revolución tecnológica e Internet, surgen día a día nuevas formas de hacer las cosas; las personas cambian, innovan, nacen, crecen y se desarrollan dentro de un mundo nuevo que les va moldeando y les va creando nuevas expectativas, y por lo tanto nuevas demandas y necesidades.

Producto de la continua interacción con dispositivos móviles, no resultará extraño que si las nuevas generaciones cambian también cambien las formas de aprender y en consecuencia las formas de enseñar (Prensky, 2011).

Es así como a partir de la década de los 90's, asistimos a la génesis de una nueva generación de personas a la que se denomina nativos digitales[28], generación Z, generación digital o Internet, generación *web*, entre otras.

Las características psicocognitivivas de esta nueva generación de personas son diversas. Les une la asimilación rápida de las tecnologías aportadas por Internet y su uso, posee cinco o más años de experiencia utilizando Internet. Poseen un modo diferente de aprender, aprenden colaborativamente; se consideran tecnológicamente

[28] Son los Aprendices del nuevo milenio, niños y jóvenes que nacieron o nacen en la era digital, para los cuales el uso de las tecnologías es algo habitual, ellos no conciben un mundo sin tecnologías. Para ellos su uso no es algo nuevo, innovado, ni menos tecnológico es algo normal, para ellos las tecnologías son invisibles. Se considera parte de esta generación a los nacidos en la década de los noventa. En este contexto los demás somos inmigrantes digitales, pues nos hemos tenido que adaptar e integrar las tecnologías. http://educacion.usach.cl/educacion/?q=node/470

dependientes, sus formas de comunicación giran en torno a dichas tecnologías; son impacientes desean resultados inmediatos; su relación con las redes sociales les hace vivir creando un entorno virtual (Prensky, 2011).

Hace una década Castells (2000) ya afirmaba que Internet era más que una tecnología, constituye la forma de organización de la sociedad actual. La importancia de la tecnología y su influencia en la sociedad contemporánea, no es sólo la importancia de la revolución tecnológica que implica el carácter central de conocimiento e información, sino la aplicación del mismo.

La sociedad de la información ha venido estructurando nuevos métodos de trabajo y formación en los que predominan las TIC e Internet, con el propósito de innovar y mejorar las prácticas de formación, y desarrollar nuevas modalidades de enseñanza. Todo esto intenta dar respuesta a las nuevas formas de gestionar el conocimiento a través de la formación *on-line,* con la finalidad de facilitar el acceso a la formación, promocionar del auto aprendizaje y perfeccionamiento constante a lo largo de la vida, considerando las características y conocimientos previos de las nuevas generaciones de estudiantes que han crecido con las TIC.

2.2.1 Origen y evolución del aprendizaje electrónico *E-learning*

Existen dos corrientes que dan razón sobre el origen de la formación *on-line* o aprendizaje electrónico *E-learning*. La primera de ellas, afirma que nace de la Tecnología Educativa y la enseñanza asistida por ordenador, y la segunda afirma que sus orígenes se asientan en la educación a distancia.

Respecto de la primera corriente que concibe el *E-learning* como una metodología de formación que nace de la tecnología educativa y la enseñanza asistida por ordenador, Santacana (2013), señala que el elemento diferenciador en esta postura se situaría en el uso de las TIC, entendido como conjunto de recursos, procedimientos y técnicas usadas en el procesamiento, almacenamiento y transmisión de la información que nos permite el acceso global a la sociedad del conocimiento, transformando así a la educación a distancia en aprendizaje en red. Por lo tanto hablaríamos de una

metodología de formación de reciente creación, que nace a en la década de los 80’s, con la aparición de los primeros equipos informáticos de uso personal.

Es importante señalar que el aprendizaje en red o aprendizaje electrónico *E-learning,* asume las ventajas del aprendizaje a distancia, respecto de la eliminación de barreras geográficas, ahorro de tiempo y respuesta inmediata a la demanda de los usuarios. El rasgo diferenciador del *E-learning* lo constituye la incorporación de las TIC, factor que según Santacana (2013) la hace conceptualmente distinta de la educación a distancia.

La segunda corriente -asumida por esta investigación-, es la postura de García Arteio (2013), quien concibe el *E-learning* como educación a distancia, porque mantiene el rasgo distintivo de la misma, la perspectiva del diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal, su origen se remontaría al año 1728, cuando el diario la Gaceta de Boston , envía el primer material de un curso a distancia.

El origen de la formación *on-line* o aprendizaje electrónico *E-learning,* se asientan en la educación a distancia, que en sus inicios se realizaba vía correo postal. Posteriormente, debido al desarrollo de las tecnologías y la aparición de Internet este sistema evolucionó y fue utilizado para las actividades educativas, sentando así las bases de lo que hoy conocemos como *E-learning*; el término en sí mismo comienza aparecer en publicaciones académicas a partir de la década de los 90’s.

Según el autor, este modelo de formación nace de la educación a distancia, porque comparte con ella tanto su filosofía como su planteamiento práctico, priorizando la posibilidad de aprender en la distancia y a través de un enfoque de aprendizaje centrado en el uso de la tecnología.

En la actualidad, el *E-learning* centra su actuación en el aprendizaje mediado por las tecnologías, fundamentalmente, a partir de herramientas telemáticas y multimedia las cuales evolucionan a diario. Según García Aretio et al. (2007), Internet ha marcado

un ícono en esta modalidad, ha reforzado todas las ventajas que ya se le atribuía a la educación a distancia, tales como:

1. Apertura, diversificación y amplia oferta de cursos para atender a numerosas necesidades de formación.

2. Flexibilidad, característica específica de la educación a distancia desde sus orígenes. Flexibilidad de espacio, tiempo y ritmo de aprendizaje.

3. Democratización en el acceso a la educación, considerando diversas circunstancias de los estudiantes y su imposibilidad de asistir a clases presenciales, acercando la educación a diferentes sectores de la población con escasas posibilidades reales de cursar estudios en un modelo educativo tradicional.

4. Sociabilidad e interactividad, principio que se hace real a través del aprendizaje colaborativo y tutelado.

5. La individualización, principio planteado desde fines del siglo XIX por la escuela nueva, ampliamente aplicado por la educación a distancia convencional y ahora potenciado en la educación en espacios virtuales.

6. La motivación o fascinación que se consigue por diversas vías y recursos. La educación en espacios virtuales es rica en elementos atractivos que aportan al logro de este principio.

García Aretio et al. (2007) plantean que desde una perspectiva no restringida se puede afirmar que todas las formulaciones de aprendizaje electrónico, tele-aprendizaje, *E-learning*, aprendizaje virtual, entre otros, se pueden integrar dentro de la denominación matriz de "educación a distancia"; definida por Moore y Kearsley (1996) como un aprendizaje planificado que normalmente ocurre en un lugar diferente al de la enseñanza, y como consecuencia requiere técnicas especiales de diseño de cursos, técnicas instruccionales, métodos de comunicación electrónica y otras tecnologías, como también arreglos organizativos y administrativos específicos.

Por estas razones, resulta necesario conocer los modelos pedagógicos y elementos distintivos que rigen y caracterizan a la educación a distancia, para comprender la filosofía que da origen al aprendizaje electrónico.

Dicho esto, diremos que las principales características de la educación distancia, según García Aretio et al. (2007), son:

1. La separación cuasi-permanente del profesor y el aprendiz a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje (esto la distingue de la educación convencional cara a cara).

2. La influencia de una organización educacional, tanto en la planificación como en la preparación de los materiales de aprendizaje y en la provisión de servicios de soporte a los estudiantes (esto la distingue de los estudios particulares y los programas de auto-enseñanza).

3. El uso de medios técnicos (materiales impresos, audio, video o computadores) para unir al profesor y al aprendiz, como también a vehicular el contenido del curso.

4. La provisión de un medio de comunicación bidireccional de forma tal que el estudiante pueda beneficiarse de este o aún iniciar el diálogo (esto la distingue de otros usos de la tecnología en la educación).

5. La ausencia cuasi-permanente del grupo de aprendizaje a lo largo del proceso. La gente es enseñada usualmente como individuos más que como grupos, con la posibilidad de reuniones ocasionales, bien sea cara a cara o por medios electrónicos tanto para propósitos didácticos, como de socialización.

Los modelos pedagógicos que guían esta modalidad de formación, hacen referencia a esquemas que orientan y dan estructura al pensamiento y acción de todos los implicados en los procesos educativos; se fundamenta en teorías, ideologías, fines,

valores y normas, todo con la finalidad de interpretar la realidad y conducirla en función de metas y objetivos.

La educación a distancia se centra en diferentes modelos pedagógicos, a través de los cuales se constituyen las instituciones educativas, centros y programas de estudio, y establecen sus marcos de actuación que se autodenominan total o parcialmente no presenciales. En esta línea, Peters (1998) presenta una clasificación con siete modelos de educación: modelo de preparación de exámenes, modelo de educación por correspondencia, modelo de comunicación de masas, modelo de educación a distancia basado en grupos, modelo de aprendizaje autónomo, modelo basado en red y modelo de clase extendida a través de tecnologías.

A partir de esta clasificación emergen los modelos actuales que sustenta la educación a distancia, estos son: el modelo institucional, el organizativo, el pedagógico y el tecnológico.

El modelo institucional, es aquel referido al tipo de institución o centro, calificados como autónomos o unimodales y bimodales, duales o mixtos. Los centros unimodales solo disponen de enseñanza a distancia. Los centros bimodales, duales o mixtos, disponen de dos modelos clásicos: el presencial y a distancia.

El modelo organizativo se centra en la configuración de las relaciones entre los docentes y los estudiantes en programas o cursos a distancia. Estas pueden ser sólo de relación síncrona[29], sólo de relación asíncrona[30] o la combinación de ambas.

El modelo pedagógico, es similar al modelo de educación presencial, sólo difiere de este en la forma de relación e interacción entre el docente y el estudiante, donde la presencia física de ambos no es constante.

[29] La relación síncrona, es una relación de tipo virtual a través de videoconferencia entre el docente y el estudiante, donde el docente orienta sobre los temas y procedimientos pedagógicos del curso

[30] La relación asíncrona, es una relación entre el docente y estudiante que se realiza a través de la entrega de paquetes de materiales acompañados de una guía didáctica de estudio. Los estudiantes están obligados a realizar pruebas de evaluación y remitirlas al profesor a través del correo.

El modelo tecnológico se centra en el papel de los medios tecnológicos, tanto en la relación con los estudiantes como en la forma de entrega de los contenidos. De ahí que presentemos a continuación una clasificación sobre los diferentes modelos de educación a distancia en función de la tecnología que utilizan. El modelo tecnológico dentro de la educación a distancia transita desde el modelo clásico hasta el modelo híbrido del *blended–learning.* Para entender como ha sido esta evolución en el tiempo, se describirá brevemente en qué consiste cada uno de los modelos que componen este paradigma tecnológico, muy utilizado en los ámbitos de educación en los tiempos actuales.

1. Modelo clásico, o modelo de educación por correspondencia: Las instituciones y centros a distancia que mantienen o mantenían este modelo, suelen ofrecer sus estudios básicamente a través de materiales impresos en los que se apoya todo el programa del curso. Son materiales elaborados con una determinada tecnología didáctica, apropiada para el autoestudio. Generalmente este material impreso, como manuales, textos, unidades didácticas, entre otros, suelen venir acompañados de la correspondiente guía, entendida como el documento que orienta el estudio a fin de que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma (García, 2001). Aunque la base de este modelo es el material impreso, también puede integrar diversas vías de comunicación. A estas formas de interacción entre el profesor y el alumno, ha de agregarse la posibilidad que el establecimiento imparta sesiones presenciales de tutorías en los centros de estudio.

2. Modelo multimedia: El texto escrito es apoyado por otros recursos audiovisuales (audio *cassettes*, diapositivas, *video cassettes*, entre otros.) y el teléfono juega un importante papel para conectar al tutor con los estudiantes. Este modelo suele dejar en segundo plano la interacción de los estudiantes entre sí.

3. Modelo informático: La integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos mediante la informática, define este modelo. Se apoya en el uso generalizado del ordenador y de las acciones realizadas en programas flexibles de enseñanza asistida (EAO).

4. Modelo basado en Internet o *E-learning*: En este modelo cabe la utilización de todos los recursos y métodos empleados en los anteriores tan solo con digitalizar sus componentes. La base de este modelo es la comunicación a través de Internet.

5. Modelo *mobile-learnig*: Corresponde a las propuestas más innovadoras de educación a distancia. *Mobile-learning* significa literalmente aprendizaje móvil, aprender a través de Internet pero con la máxima portabilidad, interactividad y conectividad. Se habla de integración del *E-learning* con los dispositivos móviles de comunicación con la finalidad de producir aprendizaje en cualquier momento y lugar.

6. Modelo *blended-learning*: Valora en mayor medida el contacto presencial docente-alumno. Corresponde a un tipo de enseñanza semipresencial. El *blended-learning* combina la enseñanza presencial con las tecnologías para la enseñanza virtual (Marsh y Mcfadden, 2003); es decir, aquellos aprendizajes realizados a través de los sistemas y redes digitales, en los que se establecen sistematizaciones planificadas de acciones.

A partir de estas ideas, se puede admitir que el *E-learning* nace de la educación a distancia y se enmarca dentro del modelo tecnológico, con el avance de las TIC y el Internet emerge el *E-learning* tal como se le conoce en nuestros días. El término en sí mismo surge en la década de los años 90's, y el primer sistema para estos fines fue el software PLATO*, (Programmed Logia for Automatic Teaching Operations)* desarrollado en 1960 por la Universidad de Illinois en Estados Unidos.

Dentro de la definición de *E-learning* es importante destacar tres elementos fundamentales: primero, es una modalidad de formación que implica planificación, e intencionalidad de cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes; segundo, es una modalidad de formación que se realiza a distancia, lo que implica separación física permanente entre profesor y alumno; y finalmente, es una modalidad basada en las tecnologías de la información y comunicación.

Enmarcada en esta conceptualización de educación a distancia, donde la separación física entre docentes-facilitadores y estudiantes, el estudio independiente -más allá de las posibilidades colaborativas- constituye uno de sus elementos distintivos. En este sentido, caben las más diversas formulaciones, proyecciones y propuestas educativas no presenciales, tales como: curso en línea, *MOOC*[31], formación virtual, *E-learning, B-learning, Mobile learning.*

Respecto a la evolución de esta modalidad de formación, el *E-learning* constituye una evolución lógica de la propia educación a distancia. Se podría hablar del paso de una educación a distancia soportada en sistemas analógicos, a la actual que se sostiene en sistemas digitales.

Sobre su evolución cronológica, Seren (2013) plantea que el *E-learning*, tal y como es conocido en la actualidad, apareció en la década de los años 80's, según Gromaz (2014) es una metodología de educación o formación centrada en el estudiante, apoyada en la tecnología de la información y de la comunicación. Su evolución desde la fecha de su creación al 2014 ha sido considerable, marcado por tres grandes periodos.

Un primer periodo, situado en el año 1986, donde se diseñaron los primeros módulos conocidos como "Enseñanza asistida por ordenador". En aquella época, el disquete era el método empleado para acceder a información sin tener que estar presente. Simplemente se instalaban en el ordenador los temarios del curso.

Un segundo periodo, durante los años 90's, en el que se produce el paso de los disquetes a los *CD*. A finales la misma década, ya existiría incluso el aprendizaje *on-line* a través de Internet.

[31] Para que la enseñanza a distancia pueda ser considerada MOOC debe cumplir los siguientes requisitos:
Ser un curso: Debe contar con una estructura orientada al aprendizaje, que suele conllevar una serie de pruebas o de evaluaciones para acreditar el conocimiento adquirido.
Tener carácter masivo: El número de posibles matriculados es, en principio, ilimitado, o bien en una cantidad muy superior a la que podría contarse en un curso presencial. El alcance es global.
En línea: El curso es a distancia, e Internet es el principal medio de comunicación. No requiere la asistencia a un aula.
Abierto: Los materiales son accesibles de forma gratuita en Internet. Ello no implica que puedan ser reutilizados en otros cursos
http://es.wikipedia.org/wiki/MOOC

El tercer periodo, se desarrolla a partir del año 2000, cuando aparecen los primeros LMS (*Learning Management System*), *software* de aprendizaje electrónico o plataformas; un sistema de gestión de aprendizaje que instalada en un servidor, se utiliza para administrar, distribuir y controlar las actividades de formación no presencial o *E-learning* de una institución u organización. Es decir, es un *software* creado específicamente para la formación, su arquitectura y herramientas son apropiadas para desarrollar clases en línea, así como también para complementar actividades de aprendizaje presencial, sus principales funciones son: gestionar recursos de usuarios así como materiales y actividades de formación; administrar el acceso, controlar y dar seguimiento del proceso de aprendizaje; realizar evaluaciones; generar informes y gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, entre otros. (NewWweb, 2014, pág.1)

En la actualidad, la novedad que presenta el *E-learning* es la facilidad para crear materiales de aprendizaje utilizando los servicios de la Nube (*Cloud*). Según Aliende (2014), los software que promueve la Nube han experimentado una gran evolución, permitiendo la creación de cursos innovadores, atractivos e interactivos sin la necesidad de un gran conocimiento técnico del docente que los diseñe; *storyline, captivate, camtasia, shift, eXeLearning*, Lectora o *ispring, udemy, lectrio, proprofs*… constituyen una serie de soportes que permiten obtener un interesante contenido para instalar en nuestro *LMS*. Los programas más avanzados, además, nos permitirán incluir animaciones, vídeos, interacciones, cuestionarios atractivos para los estudiantes; tanto en su diseño didáctico como en el enfoque metodológico.

Un nuevo desafío sin duda que viene a instalarse con fuerza dentro del marco del aprendizaje durante toda la vida, es la formación y aprendizaje de personas adultas a través de la autoformación y personalización en el aprendizaje *p-learning* (Marcelo 2012).

La personalización del aprendizaje *p-elearning* en los contextos de aprendizaje electrónico, nos lleva a repensar el rol del docente para responder realmente a las necesidades formativas de las personas.

En esta nueva concepción de *p-learning*, la figura del formador tutor debe alinearse con la función de un orientador, guía, *coach* o mentor. Este debe personalizar las experiencias de aprendizaje, a través de la utilización de los recursos digitales de que dispone, adaptándolos a las necesidades de las personas que se están formando.

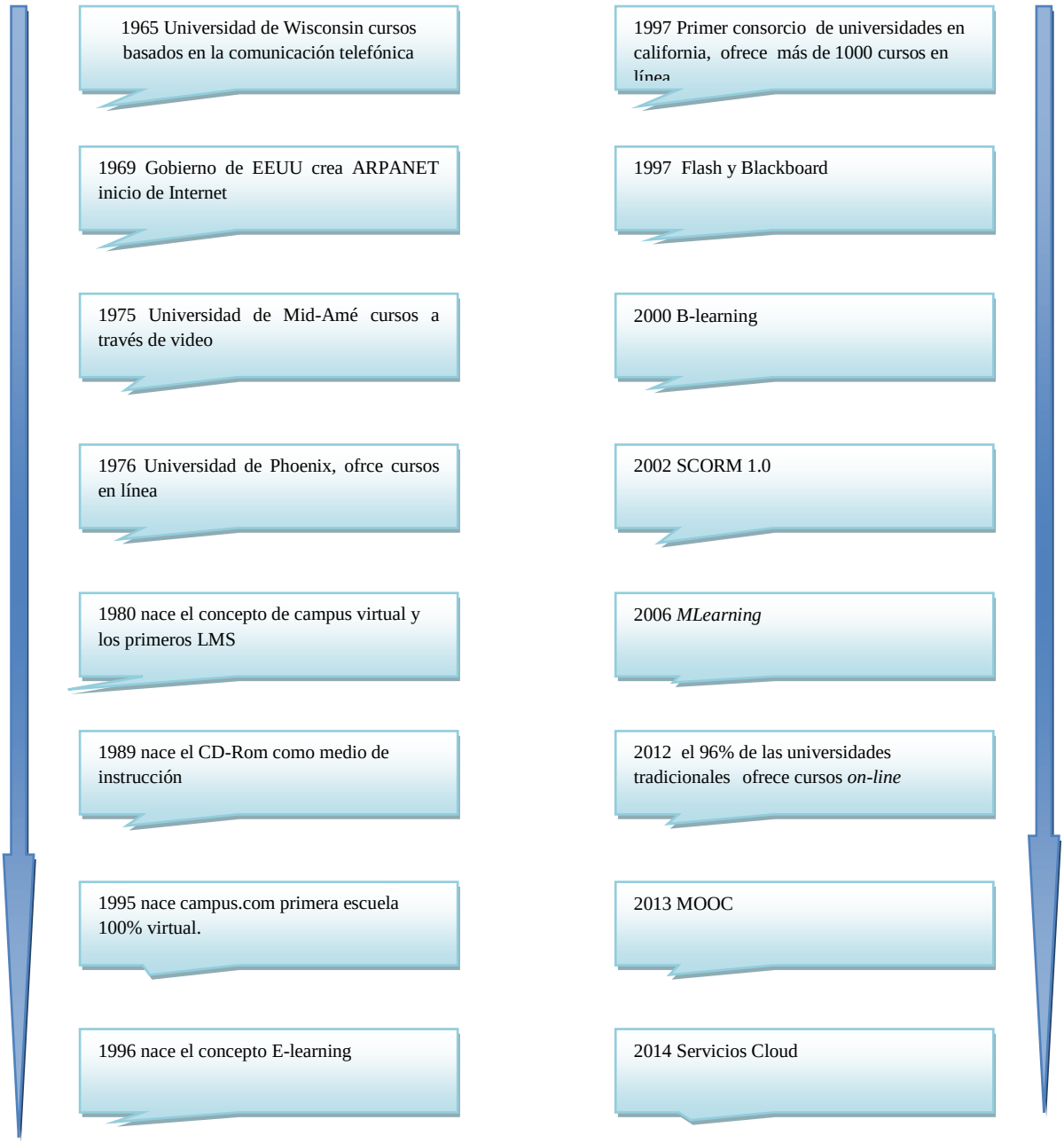
> "No sólo ayuda a que la persona que aprende cree su propio entorno personal de aprendizaje[32], *Personal Learning Environment,* PLE, sino que le ayuda a dotar de contenido dichos recursos. Actúa siguiendo un proceso que los ingleses denominan *"scaffolding"* y que podríamos denominar "andamiaje, ayudando a desarrollar la capacidad de aprender de cada persona. El formador asume la función de lo que ahora se denomina *"content curator",* es decir, un profesional que criba, selecciona y organiza los contenidos formativos para adaptarlos a las necesidades de los usuarios". (Marcelo 2012, pág. 1).

La idea de la formación personalizada no es nueva, sin embargo su aplicación al ámbito del aprendizaje electrónico *E-learning* sí constituye una novedad y oportunidad de aprendizaje para los estudiantes que requieren de una alternativa, de fácil acceso y cercana para su formación.

En definitiva los momentos importantes en la trayectoria del *E-learning* van desde la creación en 1965, a través de los primeros cursos realizados vía telefónica por Universidad de Wisconsin, hasta los servicios Cloud en 2014 (ver figura N°8).

[32] Los Entornos Personales de Aprendizaje, *Personal Learning Environment* (PLE) son sistemas que ayudan a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje. Esto incluye el apoyo a los estudiantes para fijar sus propios objetivos de aprendizaje, gestionar su aprendizaje, la gestión de los contenidos y procesos, comunicarse con otros en el proceso de aprendizaje y lograr así los objetivos de aprendizaje. Un PLE puede estar compuesto de uno o varios subsistemas: así, puede tratarse de una aplicación de escritorio o bien estar compuestos por uno o más servicios web.
Los PLE incluyen la integración de los episodios de aprendizaje formales e informales en una experiencia única, el uso de redes sociales que pueden cruzar las fronteras institucionales y la utilización de protocolos de red(*Peer-to-Peer*, servicios web, sindicación de contenidos) para conectar una serie de recursos y sistemas dentro de un espacio gestionado personalmente.
http://aula.virtual.ucv.cl/wordpress/entornos-personales-de-aprendizaje-como-sistemas-de-gestion/

Figura N°8 Grandes momentos vinculados al *E-learning*



Fuente: Elaboración propia

2.2.2 Conceptualización del *E-learning*

Las designaciones de *E-learning* son variadas, su complejidad queda representada por la diversidad de conceptos y términos con los que se piensa la inclusión medial en la educación. Dentro de las denominación más conocidas se encuentra: la teleformación, formación *on-line*, entornos virtuales de aprendizaje, enseñanza virtual, *E-learning, Distance Learning, Computer-Based Learning, Web-Based Learning, Collaborative Learning, Mixed Learning, Blended Learning, Mediated Learning, Digital Education, Cybereducation, On-line Education, Distance Education*, etc.

Dentro de las denominaciones más utilizadas se encuentran las de educación a distancia, entornos virtuales de aprendizajes (EVA) y/o *E-learning.* Las denominaciones de educación a distancia e EVA son mayoritariamente acuñadas en sociedades hispanoparlantes, especialmente en España. Los Estados anglosajones optan por la denominación *E-learning*.

Como se ha mencionado en un apartado anterior, la metodología *E-learning*, tal como se le conoce en la actualidad, inicia su carrera a mediados de los 90's... Progresivamente ha ido evolucionando, convirtiéndose en una estrategia de formación efectiva, tanto para el mundo de la empresa como para la educación superior. La gran diferencia de esta modalidad de formación respecto de otras tradicionales, es su capacidad de cobertura, ya que consigue satisfacer a un gran número de estudiantes simultáneamente, a través de la creación de ambientes de aprendizajes soportados por las TIC y por Internet.

Además de la cobertura, la gran novedad del *E-learning*, es que esta metodología acerca las TIC a los centros de educación formal. En este sentido, Egaña (2000) lo describe como un modelo de enseñanza-aprendizaje que se asienta en el desenvolvimiento de las TIC; y a través de su aplicación en contextos de formación -según el mismo autor- se estaría asistiendo a un nuevo paradigma que contribuiría a democratizar la educación, mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos.

Sobre la conceptualización del *E-learning* existen diversidad de definiciones, las cuales se enmarcan en dos perspectivas diferentes: una que diferencia radicalmente el concepto de *E-learning* del de educación a distancia; y la una segunda que las vincula.

En relación a las conceptualizaciones que diferencian el *E-learning* de la educación a distancia, se encuentran las siguientes:

La Comisión Europeas (2002)[33] señala tres aspectos fundamentales respecto de la conceptualización del *E-learning.* Primero, establece que el objetivo de la enseñanza electrónica a través de la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, es mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia. En segundo lugar, señala que el "aprendizaje electrónico" se ha convertido en la marca característica de una concepción, según la cual el aprendizaje por medio de las TIC es un componente integral de los sistemas de educación y formación. Finalmente, que en este contexto, la capacidad de manejar las TIC pasa a ser una nueva forma de alfabetización: la "alfabetización digital"; ahora tan importante como lo eran hace un siglo la alfabetización y el cálculo elemental "clásico". Sin dicha alfabetización digital, los ciudadanos no pueden participar plenamente en la sociedad ni adquirir las capacidades y conocimientos necesarios para el siglo XXI.

De esta forma, Marcelo et al. (2011), define *E-learning* como "formación a través de Internet". Por su parte, Landaeta (2011), lo define como "un proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo a través de Internet, que se caracteriza por una separación física entre el profesorado y estudiantes, y que establece una comunicación tanto asíncrona como asíncrona a través de las diferentes herramientas en un entorno virtual.".

En relación a las conceptualizaciones que vincula el *E-learning* a la educación a distancia, se encuentran las siguientes:

33 En el plan de acción *E-learning* 1, el "aprendizaje electrónico", propuesta de decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa *E-learning*.)

Rosemberg (2001) define el *E-learning* como una modalidad de la educación a distancia, en la que se ven aplicadas las TIC; con lo cual, se puede decir que el *E-learning* es un subelemento de la educación a distancia, es decir, el *E-learning* es una forma de aprendizaje a distancia, pero el aprendizaje a distancia no es *E-learning*. El autor afirma que deben existir tres condiciones para aplicar correctamente el término *E-learning*: primero que el aprendizaje se realice en red, que la información se almacene, recupere y distribuya al instante; segundo, prever que la información llegue al usuario final a través de un ordenador utilizando estándares tecnológicos de Internet; y tercero, ofrecer un amplio abanico de soluciones didácticas, que vayan más allá de los paradigmas tradicionales de la formación.

Según Masie (2005) el modelo formativo *E-learning* es una mezcla de recursos, interactividad y rendimiento. Una nueva estructura para el aprendizaje, una combinación de servicios de enseñanza proporcionados a través del uso de herramientas tecnológicas que proporciona un alto valor añadido: se pueden utilizar a cualquier hora y en cualquier lugar.

Ruipérez (2003) lo define de una manera muy integral como una modalidad de enseñanza a distancia caracterizada por la separación física entre profesorado y alumnado -sin excluir encuentros físicos puntuales-, entre los que predomina una comunicación de doble vía asíncrona, donde se usa preferentemente Internet como medio de comunicación y de distribución del conocimiento, siendo el estudiante el centro de una formación independiente y flexible, al tener que gestionar autónomamente su propio aprendizaje.

Ponce et al. (2010) considera que el *E-learning* tal y como se concibe no es exclusivo de la formación a distancia, sino que puede ser utilizado en contextos corporativos, como complemento a la formación presencial.

Para Seren (2013), por su parte, el *E-learning* es una forma de aprendizaje electrónico que ofrece la posibilidad de recibir formación contando con los servicios y herramientas tecnológicas. La formación se recibe de manera no-presencial o semipresencial a través de plataformas tecnológicas *(LMS).*

Sin embargo, unas de las definiciones más acotadas y aceptadas por parte de los investigadores en el tema, es la planteada por Area y Adell (2009), quienes conceptualizan este tipo de formación como una modalidad de enseñanza aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores. Puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados, o que interactúan en tiempos diferidos del docente, empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones.

Rosenberg (2001, pág. 28-29) *"establece que existen tres criterios que deben cumplirse para poder aplicar correctamente este término:*

a. que se realice en red, lo que permite una actualización inmediata, almacenaje y recuperación, distribución y poder compartir los contenidos y la información.

b. que se haga llegar al usuario final a través de un ordenador utilizando estándares tecnológicos de Internet (la característica principal es el uso de tecnologías estándares de Internet, como el protocolo TCP/IP y los navegadores web que crean una plataforma universal de envío).

c. que esté centrado en una amplia visión de soluciones referidas al aprendizaje que vayan más allá de los paradigmas tradicionales de la formación".

A partir de las definiciones revisadas, se pueden establecer siguientes elementos comunes:

1. Separación del profesor-alumno.
2. La utilización sistemática de medios y recursos técnicos.
3. Aprendizaje individual.
4. Apoyo de una organización de carácter tutorial.
5. La comunicación bidireccional.

A pesar de que en *E-learning* pueden emplearse diversas tecnologías, desde el auge de Internet el *E-learning* se asocia habitualmente al uso de entornos virtuales de aprendizaje en red, de arquitectura cliente-servidor, al que los participantes acceden mediante un navegador *Web*. La importancia del *E-learning* radica en que en el transcurso de los últimos diez años, se ha transformado progresivamente en un recurso muy utilizado y de significativa importancia en el mundo de la empresa y de la educación superior.

Al respecto, Egaña (2000) enfatiza que es un nuevo concepto de educación a distancia en el que se integra el uso de las TIC y otros elementos didácticos para la capacitación y enseñanza. El *E-learning* utiliza herramientas y medios diversos como Internet, intranets, *CD-ROM*, presentaciones multimedia, etc. Los contenidos y las herramientas pedagógicas utilizadas varían de acuerdo con los requerimientos específicos de cada individuo y de cada organización.

En la actualidad, numerosas universidades y diferentes instituciones educativas y empresariales están implementando soluciones de *E-learning*, tanto con sistemas propios como con paquetes especializados.

La modalidad de enseñanza *E-learning*, tal como se le conoce se la actualidad, se inicia a partir de los años ochenta con la aparición del ordenador personal. Es en esta época donde se comenzó a implementar con fines educativos, aunque sólo como material de apoyo educativo para realizar algunas tareas didácticas; es lo que se denominó enseñanza asistida por ordenador. En dicha etapa, el enfoque pedagógico que se utilizaba era predominantemente conductista (Landaeta, 2010).

No fue sino hasta comienzos de los años noventa, con la aparición del multimedia y de la *Web*, cuando se empieza a dar un espacio protagónico a las TIC en el ámbito didáctico. La mejora de los ordenadores y el surgimiento de nuevos soportes, como los *CD-ROM* interactivos y la posibilidad de integrar audiovisuales, permitió elaborar materiales con contenidos enlazados, teniendo características de navegación parecidas a las propias de la *Web*. Este periodo es conocido como multimedia educativo, vigente hasta mediados de los 90’s. El enfoque pedagógico que predominaba era el constructivista.

En la segunda mitad de los años noventa, y de forma más incipiente en su último tercio con la consolidación de la red de redes, se inicia la era de la teleformación, apoyada en páginas *web* educativas, en la que la retroalimentación e interacción entre profesor y alumno era su característica principal. Esta retroalimentación se producía a través de *chat*, foros de discusión y principalmente a través de correo electrónico.

Estas tecnologías, según Fernández (2011), permiten una mayor autonomía del estudiante a través del estudio independiente, la promoción del aprendizaje colaborativo, el incremento de la cobertura, y mayores posibilidades de interacción y retroalimentación sincrónica y asincrónica.

Este desarrollo de tecnologías ha generado, en el ámbito educativo, una diversidad de factores no dimensionados, tales como el fácil acceso a una amplia gama de temas formativos, mayor facilidad en la gestión de alumnos y contenidos, incremento en las posibilidades de interacción y retroalimentación a través de las nuevas herramientas aportadas por las TIC, aparición de nuevos estándares de calidad educativa y técnicas que facilitarían el intercambio de información y contenidos entre plataformas de diferentes instituciones.

A modo de síntesis, sobre las ideas presentadas en torno al desarrollo del *E-learning* en el tiempo, los autores Cabero (2006), Salinas (2005) y Fernández (2011), perciben un avance escalonado del fenómeno que se relaciona específicamente con la evolución de las TIC.

La primera fase, desde 1999 hasta 2001, comprende el despegue y rápido crecimiento del *E-learning*. Entre 2001 y 2002, le sigue una segunda fase de bloqueo y corrección del mercado. Entre 2002 y 2005 se sitúa la tercera etapa, caracterizada por el crecimiento y consolidación. La cuarta etapa comprendida entre 2005 y 2008 es calificada de madurez y desarrollo de la metodología *E-learning,* a través de la aparición de las primeras plataformas electrónicas, creadas para dar apoyo a los procesos educativos y que van a sustentar su desarrollo. Finalmente, la etapa actual denominada *E-learning 2.0,* el cual se caracteriza por las aplicaciones vinculadas al proceso de apropiación social de Internet.

El *E-learning 2.0* sitúa el centro de interés en la comunidad de aprendizaje y en la capacidad de los sujetos de producir conocimiento fruto de la participación social, interactividad y libertad para producir y recibir contenidos educativos (García et al. 2007).

Sólo a partir de la década de los 90's se han desarrollado iniciativas en diversos lugares del mundo. No obstante, todas ellas son de carácter nacional y particular. En muchos países se han formado consorcios nacionales con centros de expertos (Francia, Países Bajos, Finlandia, entre otros), así como la creación de la universidad virtual, o e-universidad.

La e-universidad o las universidades virtuales provocan un ambiente de encuentro de los estudiantes en Internet. Las universidades pioneras en este ámbito desarrollan la totalidad de sus prácticas educativas de manera virtual. Es el caso de la JIU *(Jones International University*) o la *University of Phoenix*, en Norteamérica, la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) en España y la Universidad a Distancia *Hagen*, en Alemania. Sin embargo, no han surgido las alianzas estratégicas internacionales necesarias para garantizar la calidad y la estandarización del sistema. A continuación se muestra una panorámica a nivel mundial de las principales universidades que han incorporado la metodología *E-learning* en su oferta académica (Tabla Nº 3).

Tabla N° 3. ***Experiencias destacadas a nivel mundial en el contexto universitario E-learning***

	País	Universidad	Nº de alumnos *distance learning.*
Norteamérica	EE.UU.	Universidad de Stanford Universidad de Columbia Universidad Carnegie Mellon North Western University Universidad de Phoenix	37.000
Latinoamérica	México Argentina Chile	Instituto Tecnológico de Monterrey Universidad Tecnológica Nacional de Argentina Grupo Competir. Com Universidad Virtual (REUNA) Universidad de la Frontera Grupo Talentus.cl Universidad Católica del Norte.	75.000
Europa	Gran Bretaña Holanda España	Open University Programa Digital *Academic Repositories* (DARE). Reúne 16 universidades Universitat Oberta de Cataluya Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	200.000 30.000
Asia	Tokio	Universidad de las Naciones Unidas. Sede en Tokio.	
Oceanía	Australia Nueva Zelanda	Universidad Católica de Australia (UCU) Universidad Victoria de Wellingtong	

Fuente: Elaboración propia a partir de Babot (2003)

Como idea de síntesis, parece adecuada la aportación de Del Valle (2010), quien afirma que el *E-learning* tiene la gran responsabilidad de generar cambios, a través de la integración de la tecnología al proceso educativo, con el firme propósito de promover la formación de estudiantes más creativos e independientes, crear una cultura tecnológica e incorporar la actividad científica y docente al desarrollo tecnológico.

Las actividades de *E-learning* fueron respaldadas por los miembros de la Unión Europea a través de la Iniciativa *E-learning* en el Consejo Europeo, celebrado en Lisboa en marzo de 2000. El objetivo era reforzar el uso de nuevas tecnologías multimedia e Internet para mejorar la calidad del aprendizaje, facilitando el acceso a recursos y servicios y promover intercambios y colaboraciones remotas.

2.2.3 Características del *E-learning*

La metodología *E-learning* constituye una formación basada en la red, que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos, gracias a determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación. Los sistemas síncronos son aquellos que generan comunicación entre usuarios en tiempo real (*chats* y videoconferencias, entre otros), mientras que sistemas asíncronos no generan comunicación en tiempo real (correo electrónico, foros, entre otros).

Las características de la metodología *E-learning*, según Cabero (2007), se fundamentan básicamente en el respeto de los ritmos de aprendizaje individuales, y la concepción del conocimiento como un proceso de construcción activo (Tabla Nº4).

Tabla N° 4. ***Formación E-learning en relación a formación presencial***

Características de la formación en red *E-learning*.
Formación *E-learning*
1. Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje.
2. Es una formación basada en el concepto de formación en el momento en el que se necesita (*Just-on-time training)*.
3. Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales).
4. Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de estudiantes.
5. El conocimiento es un proceso activo de construcción.
6. Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas.
7. Tiende a ser interactiva tanto entre los participantes en el proceso como en los contenidos.
8. Tiende a realizarse en forma individual, sin que ello signifique la renuncia a la realización de propuestas colaborativas.
9. Puede utilizarse en el tiempo disponible por del estudiante.
10. Es flexible.
11. Existe poca experiencia en su uso.

Fuente: Aguaded &Cabero (2013, pág. 25)

El *E-learning* transforma la enseñanza en la medida en que permite aprender a un ritmo propio, a profundizar los contenidos, asociar la teoría a múltiples actividades prácticas, hace desaparecer costos e inconvenientes asociados a la dislocación, viabiliza la formación para quien no tiene posibilidad de ausentarse del local de trabajo, simplifica el acceso a la formación para ciudadanos con necesidades especiales, promueve nuevas competencias y formas de trabajar, favorece nuevos modelos de gestión y formación de recursos humanos.

Cabero et al. (2007) concluye señalando que los aspectos significativos de la formación en red se relacionan con un aprendizaje mediado por ordenador, altamente tecnologizado, donde docente y alumno se enfrentan a un contexto educativo totalmente diferente al tradicional. Su característica fundamental es que se desarrolla casi en su totalidad dentro del contexto de la red.

Se podría decir que las ventajas que presenta el *E-learning* se relacionan básicamente con la desaparición de las barreras espacio temporales, la flexibilidad de la formación, el protagonismo del alumno como centro de su formación, la figura del profesor que ya deja de ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actualización de los contenidos y el *feed-back* constante entre los participantes, gracias a las herramientas tecnológicas (foros, *chat*, correo, etc.). Por ello, se podría deducir que una de las características más relevantes que marcan la diferencia con la educación tradicional es la interactividad que aportan las TIC, lo que constituye un elemento de mucha motivación de parte del alumno hacia su formación.

2.2.4 Modalidades del *E-learning*

La modalidad de enseñanza y aprendizaje *E-learning* se presenta en dos formas diferentes: la modalidad *E-learning* totalmente *on-line* y la modalidad semipresencial *Blended-learning*, que se define como formación combinada o aprendizaje mixto.

2.2.4.1 Modalidad totalmente *on-line*: *E-learning*

Como parte de esta modalidad podrían considerarse la *Computer Mediated Communication (CMC)* o comunicación mediada por ordenador *(CMO)*, donde se prima la interacción horizontal, vertical, simétrica y asimétrica, y la C*omputer-based Multimedia (CBM)* o multimedia a través del ordenador, en el que se aprovechan los recursos de voz, imagen, animaciones, y todas las posibilidades tecnológicas que ofrece el ordenador. Este último también se conoce como *Web-based Instruction (WBI),* enseñanza a través de la *web*, o *Web-Based-Learning (WBL).*

Cuando al aprendizaje basado en la *web* se le agrega un componente de gestión del conocimiento surge el modelo del *E-learning* tal como le conocemos hoy. El *E-learning* se puede definir como el uso de las tecnologías basadas en Internet para proporcionar un amplio despliegue de soluciones, a fin de mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades (Rosemberg, 2001). A este modelo también se le podría definir como campus virtual o enseñanza virtual, pues trata de basar la educación en redes de conferencias por ordenador y estaciones de trabajo multimedia o, sencillamente, en la conjunción de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet, bien sea síncrona o asíncrona, a través de comunicaciones por audio, video, texto o gráficos (Hirumi, 2004).

Esta tecnología garantiza la superación de unas de las grandes trabas y defectos que permanentemente se han venido adjudicando a los modelos anteriores: la lentitud del *feed-back*. Es importante mencionar que la velocidad no es siempre una virtud cuando se habla de procesos educativos. Sólo que para esta metodología basada en un soporte tecnológico sí se considera una virtud, sin ella se perdería el entusiasmo de los usuarios/alumnos.

Los estudiantes acceden a los contenidos, actividades, tareas y tutores del curso a través de las plataformas tecnológicas. En esta opción los alumnos y los docentes no comparten nunca el espacio físico, existe la presencia pero a través de la red. Esta presencia puede se simultanea o también diferida en el tiempo y en el espacio. La modalidad de *E-learning* totalmente *on-line* es utilizada por las universidades en su oferta académica, fundamentalmente en cursos de postgrado como diplomados y máster.

2.2.4.2 Modelo mixto *Blended-learning*

El término *Blended-learning*, que se traduce como formación combinada o aprendizaje mixto, significa también escenarios múltiples, en los que se combinan las actividades presenciales, sincrónicas, con un *E-learning* totalmente *on-line*. Se plantea como una modalidad integrada del aprendizaje. La importancia del *blended-learning* se debe a que en la actualidad es la modalidad que cuenta con mayores adeptos en el ámbito de formación universitaria, porque combina lo mejor de la formación presencial

tradicional con lo mejor de la enseñanza *on-line*. Es decir, esta modalidad intenta ofrecer una educación de mayor calidad tanto en los contenidos y presentación, así como en las interacciones simétricas, asimétricas, síncronas y asíncronas que se pueden generar a través de las tecnologías.

Por lo tanto, *blended-learning* se constituye en un modelo de educación/enseñanza/aprendizaje semipresencial, altamente interesante para las organizaciones que ofrecen cursos de formación a través de la red. El objetivo inicial de este tipo de propuesta es combinar las ventajas de la educación a distancia y los beneficios de la formación presencial. Esa mezcla nos remite a los métodos semipresenciales y a los semivirtuales.

Blended-learning ha recibido diferentes denominaciones: educación flexible (Salinas, 2005), enseñanza semipresencial (Bartolomé, 2002; Leão, 2003; Pascual, 2003), formación mixta, aprendizaje mixto, o bien, modelo híbrido (Marsh, 2003). Sin embargo, al indagar en las conceptualizaciones sobre *blended-learning* cabe mencionar que la definición más utilizada y también la más precisa es la propuesta por Coaten (2003) y Marsh et al. (2003), quienes la describen como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial.

Dentro de las caracterizaciones más importantes del modelo mixto de enseñanza-aprendizaje destaca la propuesta por Pincas (2003), quien propone que el *blended-learning* es una opción suave para introducir las tecnologías de la información entre un cuerpo docente reacio frente las tecnologías, y especialmente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); las cuales han sido exaltadas como herramientas eficaces para el cambio, pero este cambio no debe ser radical sino pausado y previamente diseñado y planificado. Se sugiere utilizar tecnologías ampliamente disponibles combinadas con planteamientos más familiares de enseñanza y aprendizaje.

En la misma línea de apropiación de las TIC, Young (2002) propone una segunda caracterización respecto a los modelos híbridos de enseñanza, donde plantea que estos modelos parecen generar menos controversia entre los docentes que los cursos totalmente en línea, donde algunos docentes discrepan sobre un cambio de un sistema educativo que ha funcionado durante siglos.

En el modelo de formación combinada o enseñanza mixta que propone el *blended-learning,* el formador asume un rol innovador basado en dos aspectos: un rol que aprovecha las posibilidades que le ofrece la plataforma del servicio *web* en la que está alojado el entorno educativo, publicando anuncios, atendiendo tutorías a distancia y un rol tradicional por medio de cursos presenciales. La forma en que se combinen ambas estrategias dependerá del curso en cuestión. La formación presencial y *on-line* que se consigue gana en flexibilidad y posibilidades.

La modalidad *Blended-learning,* además de las particularidades antes mencionadas, presenta una serie de ventajas que fomentan su utilidad en los ámbitos de formación: reducción de costes e incrementos de productividad (Brenman, 2004). En este sentido, permite acceder a la enorme cantidad de información disponible en Internet (Adell, 1997) y también promueve la escalabilidad (Murphy, 2003), esto es, la capacidad de que estas innovaciones puedan ser reproducidas por otros profesores y otros cursos.

La clave del cambio metodológico del *blended-learning* no es aprender más, sino aprender *diferente* (Bartolomé, 1998). Las universidades, y en general todo el sistema educativo, deben preparar a sus ciudadanos en una sociedad en la que el acceso a la información y la toma de decisiones se convierten en los elementos distintivos de una educación de calidad. Nuevas barreras se alzan entre los ricos y pobres digitales, por ello Negroponte expresa: “el objetivo de la educación es deshacer esas barreras y optar por una educación para todos” (1996, pág.1). Es así como esta modalidad es la utilizada por las universidades actuales incorporándola como herramientas formativas en cursos de postgrado, diplomaturas, máster y doctorado.

2.2.5 La tecnología del *E-learning*

Para gestionar un sistema de formación *on-line,* como el *E-learning,* es necesario un soporte tecnológico importante. El *software* o programa constituye uno de los más relevantes. Permite crear, desarrollar, monitorizar, controlar y evaluar el proceso de aprendizaje. El software en contexto *E-learning* se denomina *Learning Management System (LMS),* Sistema de Gestión de Aprendizaje, que permite el acceso controlado a

los contenidos formativos y aporta herramientas de interacción de carácter asíncrona y síncrona.

Los *LMS* facilitan la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativa. Un *LMS* generalmente no incluye posibilidades de autoría (crear sus propios contenidos), se focaliza en gestionar contenidos creados por fuentes diferentes. La labor de crear los contenidos para los cursos se desarrolla mediante un *Learning Content Management Systems (LCMS)* (García Peñalvo, 2006).

Un *LCMS*, según Egaña (2000), puede ser definido como un sistema que permite crear, almacenar, reutilizar, gestionar y distribuir contenidos a través de la manipulación de objetos de aprendizaje. La normalización de contenidos facilita la tarea de migración de contenidos de una plataforma a otra, ampliando así el potencial de reutilización. Permiten también el desarrollo de un mercado de contenidos (recursos pedagógicos), fácilmente disponibles a través de Internet y accesibles a quien disponga de un sistema integrado de *E-learning (LMS).* En este sentido, es necesario precisar que el diseño de contenidos debe contener algunas normas establecidas. Desde esta perspectiva, la normativa de los *LMS* y *LCMS*, tienen como principal objetivo prolongar el acceso al material de aprendizaje, formación y educación, ser adecuarse a las necesidades reales y al grado de funcionalidad que deberá tener un *LMS*.

Existen diversas organizaciones que se esfuerzan para crear normas en el área de la normalización de contenidos; dichas organizaciones se relacionan con el ámbito de la empresa privada. En este sentido, Cabero (2006) señala que las normas establecidas actualmente son: *Advanced Distributed Learning - Sharable Content Object Reference Model (ADL-SCORM)*[34] *Aviation Industry CBT Committee* (AICC) [35] *Institute for*

[34] *''Se ha convertido en un estándar "de facto", es decir, no ha sido acreditado por organismos internacionales pero existe una masa crítica de proyectos, empresas e iniciativas que lo han adoptado. SCORM no es una aplicación Software ni tampoco trata la calidad de los contenidos, sino de las características necesarias para que el contenido pueda ser reutilizado dentro de un entorno técnico para el aprendizaje basado en Web (WBT, Web-based Training). SCORM es un conjunto de especificaciones que describen: Cómo crear contenidos e.Learning basados en Web que se puedan importar en plataformas e.Learning que cumplan SCORM y que se pueda realizar un seguimiento de dichos contenidos. Qué tiene que cumplir un LMS con el objeto de poder importar y realizar seguimiento de un contenido que cumpla SCORM. Para conseguir estos objetivos, SCORM se centra en dos aspectos fundamentales que afectan a los objetos de aprendizaje:Content Aggregation Model o Modelo de*

Electrical and Electronic Engineers (IEEE)[36], *Global Consortium (IMS)*[37]. De todos ellos, el *SCORM* es considerado el modelo de referencia respecto de la normalización de los contenidos *E-learning.* El modelo *SCORM* nace de una iniciativa del gobierno estadounidense llamado *Advanced Distributed Learning (ADL)*[38], en el año de 1997. El SCORM es un conjunto de especificaciones para el desarrollo, asociación y distribución de los contenidos educativos. Las especificaciones *SCORM* resultan de especificaciones ya existentes, desarrolladas por otras organizaciones como el *AICC, IEEE, IMS.*

Los principales requerimientos que el modelo *SCORM* trata de satisfacer son: la reutilización de los contenidos, estos deberán ser modificados y reutilizados; la accesibilidad de los contenidos, estos deberán ser investigados y puestos a la disposición en la medida que sean necesarios; la interoperabilidad, funcionan en una

---

Agrupación de Contenidos: que se centra en identificar las unidades de contenidos básicas (como puede ser un archivo de video, un archivo Flash, una imagen JPG, un archivo HTML, archivos de texto, etc) y la manera en que se agrupan hasta obtener una estructura completa de un tema, una unidad didáctica o un curso completo. Run-time Environment o Entorno de Ejecución: que se centra en definir cómo los contenidos se comunican con la plataforma LMS de forma que no dependa de un fabricante concreto o de la manera en que se hayan generado esos contenidos". (Cabrera, 2006, pág.1)

[35] *Asociación internacional de profesionales de la formación basada en medios tecnológicos (CBT, Computer Based Training). AICC elabora guías para la industria de la aviación en el desarrollo, entrega y evaluación de tecnologías aplicadas a la formación. Sus objetivos son conseguir una formación más rentable, eficiente y sostenible. De entre todas sus recomendaciones, la guía CMI (Computer-Managed Instruction) es la que ha tenido más impacto.* (Cabrera, 2006, pág..1)

[36] *Organización internacional que desarrolla estándares técnicos y recomendaciones para sistemas eléctricos, electrónicos, informáticos y de comunicaciones. Dentro de ella, el comité LTSC se centra en el ámbito de las tecnologías de aprendizaje. La especificación más ampliamente reconocida elaborado por IEEE LTSC es LOM (Learning Object Metadata), la cual define grupos de elementos y elementos que describen a los recursos de aprendizaje. Tanto IMS como ADL han adoptado LOM dentro de sus especificaciones.* (Cabrera, 2006, pág.1)

[37] *Organización internacional sin ánimo de lucro que desarrolla y promueve la adopción de especificaciones técnicas abiertas para conseguir tecnologías de aprendizaje interoperables. Entre sus miembros se encuentran agencias gubernamentales, fabricantes de hardware y software, instituciones educativas, integradores de sistemas, proveedores de contenidos multimedia, etc. Uno de los puntos en los que se centra IMS es en la especificación basada en XML (eXtensible Markup Language) aplicada a cursos, lecciones, evaluaciones, estudiantes y grupos. Las especificaciones de IMS más conocidas son IMS Meta-data, IMS Content Packaging y IMS QTI (Question and Test Interchange).* (Cabrera, 2006, pág.1)

[38] *"Iniciativa creada por el gobierno de Estados Unidos que investiga y desarrolla especificaciones para fomentar el avance del e.Learning. ADL emplea el esfuerzo colaborativo de sectores públicos y privados para desarrollar estándares, herramientas y contenidos de aprendizaje de calidad. La visión de ADL es permitir el acceso a materiales de formación de alta calidad adaptado a las necesidades individuales y que sean fácilmente accesibles. La especificación más ampliamente aceptada de ADL es SCORM (Shareable Content Object Referente Model) de la cual se hablará un poco más adelante en este artículo. Una característica importante a destacar de SCORM es que combina elementos de las especificaciones aportadas por las tres organizaciones anteriores (AICC, IMS e IEEE)".*(Cabrera, 2006,pág.1)

gran variedad de *hardware*, sistemas operativos y navegadores de Internet; y la durabilidad del software, estos no deberán necesitar de cambios significativos si surgen versiones nuevas. Actualmente *SCORM* está compuesto por tres componentes principales:

1. Asociación de contenidos: la incorporación de diferentes unidades de aprendizaje de acuerdo con una estrategia formativa. Incluye la estructura de navegación, los materiales utilizados en el curso y los metadatos asociados. Esta información es incluida en un fichero *XML*.

2. Comunicaciones *run-time*: describe los métodos para la comunicación entre los contenidos y el *LMS.* Esto es que materiales están siendo utilizados y cuál es su progreso normalizando las comunicaciones.

3. Metadatos del curso: *SCORM* describe los metadatos relativos al curso.

Desde una perspectiva técnica, es necesario mencionar que el sistema *E-learning* adopta su forma a través de tres elementos básicos: los sistemas de comunicación, las plataformas o *LMS* y los contenidos o *courseware*; los cuales se detallan a continuación (Boneu, 2007):

1. Como ya se ha mencionado anteriormente, los sistemas de comunicación pueden ser síncronos o asíncronos.

2. Las plataformas de *E-learning: Software* basado en un servidor *Web* que provee módulos para los procesos administrativos y de seguimiento *(LMS)* que se requieren para un sistema de enseñanza-aprendizaje, simplificando el control de estas, se distinguen como grupos funcionales de los sistemas de aprendizaje: gestión de cursos, gestión de clases, herramientas de comunicación, herramientas para los estudiantes, gestión del contenido, herramientas de evaluación y gestión de institución educativa. Constituyen el *software* de servidor que se ocupa principalmente de la gestión de usuarios, cursos y de la gestión de servicios de comunicación.

3. Los contenidos o *courseware*, son el material de aprendizaje que se pone a disposición del estudiante. Los contenidos pueden estar en varios formatos en función de su adecuación a la materia tratada. El más habitual es el *WBT*, cursos en línea con elementos multimedia e interactivos que permiten que el usuario avance por el contenido evaluando lo que aprende.

Los tres elementos antes descritos, convergen en lo que denominamos plataforma de aprendizaje, que es la infraestructura que hace posible el *E-learning*. En este sentido, Boneu (2007) plantea que existen cuatro características fundamentales e imprescindibles para cualquier plataforma de *E-learning*:

1. Interactividad: conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que la protagonista de su formación.

2. Flexibilidad: funcionalidades que permiten que el sistema *E-learning* tenga una fácil adaptación en la organización donde se quiere implantar. Esta adaptación se puede dividir en: capacidad de adaptación a la estructura, a los planes de estudio, a los contenidos y a los estilos pedagógicos de la organización.

3. Escalabilidad: capacidad de la plataforma de *E-learning* de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios.

4. Estandarización: Se refiere a la capacidad de utilizar cursos realizados por terceros. De esta forma, los cursos están disponibles para la organización que los ha creado y para otras que cumplen con el estándar. Se garantiza la durabilidad de los cursos evitando que queden obsoletos y, por último, se puede realizar el seguimiento del comportamiento de los estudiantes dentro del curso.

Según Adell (1998), otras características generales observables en las plataformas de *E-learning* son:

1. Código abierto: estas plataformas tecnológicas constituyen una respuesta que facilita el desarrollo del aprendizaje, distribuido a partir de información de diversa índole, utilizando los recursos de comunicación propios de Internet al tiempo que soportan el aprendizaje colaborativo en cualquier lugar y en cualquier momento. La utilización de Plataformas de código abierto no suponen costes en cuanto a su uso; sin embargo, sus licencias obligan a quienes las usan, a poner a disposición de los demás usuarios las mejoras o modificaciones que en ellas se han realizado.

2. Plataforma gratuita: el uso de la plataforma no supondrá ningún coste.

3. Internacionalización o arquitectura multi-idioma: la plataforma debería estar traducida o debe poder traducirse fácilmente.

4. Amplia comunidad de usuarios y documentación: la plataforma debe contar con el apoyo de comunidades dinámicas de usuarios, con foros de usuarios, desarrolladores, técnicos y expertos.

Dentro de la diversidad de plataformas de aprendizaje de código abierto, las más conocidas y utilizadas son:

1. *Moodle,* constituye un entorno virtual de aprendizaje de gran alcance a escala mundial. Cuenta con más de dos millones de usuarios. Hasta el año 2014 esta plataforma de código abierto lideraba el mercado del *E-learning.* Como característica principal se podría afirmar que incorpora una pedagogía social constructivista, apropiada para el 100% de las clases en línea, así como también para complementar el aprendizaje presencial. Además cuenta con una tecnología simple, rápida y eficiente, que permite un acceso amigable a los usuarios.

2. *Claroline*, es una plataforma de aprendizaje y trabajo virtual (*E-learning y e-working*) de código abierto y software libre, que permite a los formadores construir cursos *on-line* y gestionar las actividades de aprendizaje y colaboración en la Web. Traducido a 35 idiomas, *Claroline* tiene una gran comunidad de desarrolladores. Dentro de sus características más relevantes encontramos la gestión de documentos y enlaces (*links*), la creación de ejercicios *on-line*, y la posibilidad de desarrollar un esquema propio de aprendizaje.

3. *Dokeos,* plataforma que constituye un entorno *E-learning* que permite una aplicación de administración de contenidos de cursos y una herramienta de colaboración. Hasta 2014 estaba traducida a 31 idiomas y era utilizada por más de cien organizaciones, se caracteriza por su flexibilidad y fácil uso. Cuenta con diversas funcionalidades de grupo configurables para cada curso: wiki, chat, foros, anuncios, enlaces, glosario, directorio de documentos, agenda del curso o notas personales.

4. *WebCT*, es una plataforma de *E-learning* que permite construir cursos interactivos e impartir formación a través de Internet. WebCT es de uso exclusivo comercial, cuenta con diversidad de herramientas de comunicación, contenidos, evaluación y estudio. Asimismo, permite una inigualable flexibilidad en la personalización de la presentación de un curso *on-line*, así como en el tipo de archivos que permite incorporar a dicho curso.

5. *Blackboard Learning System ML*, una de las más conocidas a nivel mundial, con una ingente cantidad de usuarios. Proporciona un sistema de administración de cursos, portales de instituciones personalizables, comunidades en línea y una arquitectura avanzada que permite la integración basada en Web en los sistemas administrativos. El acceso a la plataforma se realiza a través de un navegador *Web.*

2.2.5.1 Herramientas de las plataformas

Las actuales plataformas de *E-learning* ofrecen muchas funcionalidades que son ofertadas a través de las diversas herramientas que las plataformas ofrecen. Existe diversidad de clasificaciones de herramientas de las plataformas aportadas por autores como García Peñalvo (2006), Babot (2003), Ardizzone (2004), entre otros.

1. Herramientas orientadas al aprendizaje: foros, buscador de foros, *e-portafolio*, soporte de múltiples formatos (HTML[39], Word, Excel, Acrobat), chat, blogs, servicios de presentación multimedia (videoconferencia, vídeo, pizarra electrónica), diario de notas en línea, *weblogs*, wikis.

2. Herramientas orientadas a la productividad*:* anotaciones personales, calendario, revisión del progreso, buscador de cursos, control de publicación, páginas caducadas y enlaces.

3. Herramientas para la implicación de los estudiantes*:* grupos de trabajo, autovaloraciones, rincón del estudiante, perfil del estudiante.

4. Herramientas de soporte: autenticación de usuarios, registro de estudiantes, asignación de privilegios en función del rol del usuario, auditoría.

5. Herramientas destinadas a la publicación de cursos y contenidos: test y resultados automatizados, administración del cursos, herramientas de calificación en línea, seguimiento del estudiante.

6. Herramientas para el diseño de planes de estudio en conformidad con la accesibilidad: reutilización y compartición de contenidos.

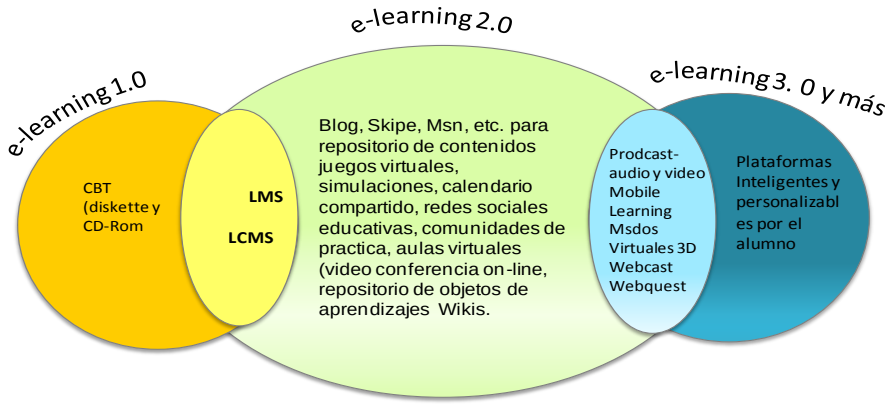
39 Ver glosario.

7. Sistemas para la gestión del conocimiento en el ámbito educativo*:* sistemas integrales de conocimiento, los sistemas mediadores de información, librerías digitales o repositorios.

Respecto de las herramientas, se debe agregar que estas han ido evolucionando en el tiempo de acuerdo a los avances tecnológicos. Se ha transitado desde el *disket y CD-Rom* de los años 90's hasta las plataformas inteligentes del 2008.

En este proceso de evolución de las herramientas tecnológicas, se considera oportuno aclarar que las tecnologías de una etapa coexisten con las de otra por largos períodos. El hecho de que una herramienta pertenezca a la era del *E-learning* 1.0 o a la convergencia entre 1.0 y 2.0, no significa que esté obsoleta o haya que dejar de utilizarla (figura Nº9).

Figura N° 9. Etapas del *E-learning*



Fuente: *Learning Review* (Inoue, 2009).

Las tecnologías se van adaptando y actualizando en forma constante, buscando cubrir las necesidades de los usuarios. Entonces, lo que vemos hoy respecto a los *LMS* y *LCMS* es que han comenzado en forma acelerada a integrar herramientas de la siguiente etapa de *E-learning*, empezando con todas las tecnologías colaborativas como *wikis, blogs,* aulas virtuales sincrónicas, mundos virtuales en tercera dimensión, entre otros.

Actualmente hablamos de *E-learning* 2.0, en tránsito a la nueva generación 3.0 o *innovative eLearning.* En muchas organizaciones han iniciado ya la transición, encontrándose en la convergencia entre el 2.0 y 3.0, o *innovative eLearning*, como

señala Landaeta (2010), integrando a la formación la inclusión de herramientas que permiten la creación de mundos virtuales en tercera dimensión (tabla Nº 5).

Tabla N° 5. ***Comparativa E-learning año 2000 - innovative E-learning año 2010***

E-learning año 2000	*Innovative E-learning* año 2010
Distribuye conocimientos consolidados	Genera nuevos conocimientos
Aún es e-Enseñanza	El alumno se apropia del proceso y le da sentido
Puede aislar al alumno	Crea comunidades de aprendizaje
Se eroga por un proveedor/institución individual	Es el resultado y el instrumento para apoyar un paternariado de aprendizaje
Ignora el contexto del alumno y sus conocimientos previos	Se construye a partir del contexto del alumno y sus conocimientos previos
Reduce la creatividad del alumno por la lógica transmisiva	Estimula la creatividad del alumno realzando la dimensión espontánea y divertida de aprender
Constriñe el papel de docentes y tutores	Enriquece el papel de docentes y tutores
Enfoca la atención en tecnología y contenidos	Se centra en la calidad, los procesos y el contexto de aprendizaje
Sustituye las sesiones de aula	Está arraigado en los procesos administrativos y sociales de transformación
Privilegia a aquellos que ya aprenden	Alcanza y motiva a esos que no aprendían

Fuente: Elaboración propia a partir de Landaeta (2010).

Como se observa, la realidad del *E-learning* 2010, pretende agrupar todas las características anteriormente descritas y que hacen de este nuevo *innovative E-learning* el instrumento central de un enfoque de *Lifelong Learning* como un aprendizaje: innovador, inteligente, integrador, inter-personal, imaginativo, inclusivo e internacional.

2.2.6 Ventajas del *E-learning*

Podríamos afirmar que el *E-learning* posee múltiples ventajas, entre las que podemos destacar la diversa gama de posibilidades favorables a los procesos de aprendizaje, como la capacitación basada en los ordenadores, salas de clases virtuales y colaboración digital a través de foros y chats en los que participan los estudiantes. El *E-learning* entrega a sus estudiantes el material educativo a través de medios electrónicos como Internet, Intranet, Extranet, además de archivos de audio y video, televisión interactiva, *CD y DVD.*

Las aplicaciones del *E-learning* pueden ser utilizadas tanto en el mundo educativo como en el corporativo. Por una parte, las empresas, a través de este sistema, pueden capacitar a su personal para aprender a usar un nuevo producto para luego venderlo. Por otra parte, en el mundo académico, estudiantes de todo el mundo pueden estudiar una amplia gama de materias ofrecidas por las universidades.

En este entendido, Cabero (2006) señala que el *E-learning* se nos presenta como una de las estrategias formativas que puede resolver muchos de los problemas educativos con que nos encontramos hoy, que van desde el aislamiento geográfico del estudiante de los centros del saber, hasta la necesidad de perfeccionamiento constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, sin olvidarnos del ahorro de tiempo y dinero que supone.

Esta modalidad, hace del proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad dinámica e interactiva, propia de los tiempos actuales, con menor costo y al alcance de todos. El *E-learning*, como se ha dicho, se refiere a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el escenario educacional con un propósito de aprendizaje, donde la competencia profesional se vuelve más globalizada y especializada. De acuerdo a autores como Galliani (2002), García Aretio (2007), Cabero (2013), entre otros, podemos considerar las siguientes ventajas del *E-learning*:

1. Las soluciones de aprendizaje electrónico como la capacitación basada en *Web (WBT*, *web-based training*) y la capacitación basada en computadora *(CBT computer-based training*), permite a los alumnos estudiar desde su propio escritorio, optimizando recursos y propiciando una mayor productividad.

2. Entrega oportuna: Durante la puesta en marcha de un nuevo producto o servicio, el *E-learning* puede proveer entrenamiento simultáneo a muchos participantes acerca de los procesos y aplicaciones del nuevo producto. Un buen programa de *E-learning* puede proveer la capacitación necesaria justo a tiempo, para cumplir con una fecha específica de inicio de operaciones.

3. Capacitación flexible: Un sistema *E-learning* cuenta por lo general con un diseño modular. En algunos casos, los participantes pueden escoger su propia ruta de aprendizaje. Adicionalmente, los usuarios pueden marcar ciertas fuentes de información como referencia, facilitando de este modo el proceso de cambio y aumentando los beneficios del programa.

4. Ahorros en los costos por participante: El costo total de la capacitación por participante es menor que en un sistema tradicional guiado por un instructor. Sin embargo, los programas de *E-learning* diseñados a la medida pueden ser más costosos debido al diseño y desarrollo de los mismos. Se recomienda llevar a cabo un análisis minucioso, para determinar si el *E-learning* es la mejor solución para sus necesidades de capacitación y adiestramiento antes de invertir en el proyecto.

5. Democratiza el acceso a la educación y promueve la educación para todos. Y fomenta la innovación y la calidad en las instituciones educativas.

Cabe mencionar que el desarrollo y proyección del *E-learning* pareciera disfrutar de un futuro favorable, ya que su estrecha vinculación con las nuevas tecnologías y el rápido avance de estas, podría hacer que se generalice la creación de plataformas tecnológicas, optimizando el uso de contenidos, la calidad de las tutorías y en consecuencia el soporte técnico. Además de considerar que el coste de la implementación de un soporte *E-learning* se verá considerablemente disminuido al popularizarse más el uso de las nuevas tecnologías.

2.2.7 Desventajas del *E-learning*

Sobre esta modalidad de formación se ha depositado un gran número de esperanzas, algunas de las cuales es cierto que se han visto confirmadas. Sin embargo, tampoco estaría mal recordar que hay más de un 80% de fracaso en la gestión de cursos a distancia y más de un 60% de abandono de los mismos por parte de los estudiantes (Cebrián, 2003, pág. 31). Dicho en otros términos, las esperanzas inicialmente depositadas no siempre se han visto ratificadas en su aplicación práctica.

Por lo tanto, los impactos de estos esfuerzos no están suficientemente claros. Existe una diversidad de factores que dificultan la apropiación efectiva de la modalidad *E-learning.* Por un lado la tecnología es nueva, y por otro, la demanda de tiempo por parte del docente en el diseño de cursos y/o programas y por el alumno en la necesidad de aprender a aprender de forma autónoma, además de los sentimientos de soledad que pueden llevar al discente al fracaso o abandono de un determinado programa.

En este sentido, Ralón (2003), Ardizzone (2004), Boneu (2007), Fernández y Mena (2011), coinciden en que las desventajas de la *E-learning* son las siguientes:

1. Pueden aparecer sentimientos de soledad, impersonalidad y aislamiento en el alumnado, debido a la falta de contacto personal y porque los procesos de socialización son diferentes y a veces deficientes.

2. Esta modalidad de formación presenta dificultades cuando se pretende formar en habilidades de tipo sicomotor y en habilidades sociales.

3. Resistencia al cambio del sistema tradicional.

4. Depende de una conexión a Internet y además rápida.

5. Profesorado poco formado.

6. Supone problemas de seguridad y de autentificación por parte del estudiante.

7. Se sustenta bajo el monopolio de Internet.

8. Presencia de brecha digital.

9. Requiere de alumnos metódicos y organizados. Con conocimientos en informática para desenvolverse con el ordenador. Por otro lado, se considera que la continua interacción con el ordenador puede causar

ansiedad en el alumnado. Todo ello lleva a una mayor tasa de abandono que en la modalidad presencial.

10. Falta de continuidad y sistematicidad en el trabajo autónomo de los estudiantes.

Podríamos sugerir que dentro de las desventajas más importantes estaría la necesidad de equipos interdisciplinarios en elaboración de un proyecto de formación virtual, así como de la necesaria interacción entre los responsables de la creación de contenidos. La disfuncionalidad en cualquiera de estos aspectos, comporta una deficiente asimilación por parte del estudiante hacia el conocimiento que se pretende impartir. Para finalizar, se podría afirmar que algunos de estos inconvenientes irán desapareciendo conforme se vaya adquiriendo mayor experticia en su utilización, y su presencia sea más usual en el sistema educativo.

2.3 Introducción del *E-learning* al contexto universitario

La inclusión de la metodología *E-learning* al ámbito universitario, se remonta a la irrupción de las TIC y su impacto en la sociedad moderna, provocando nuevas formas de gestión y asimilación del conocimiento. Es así como ante esta realidad, la Unión Europea en la Cumbre de Lisboa 2000 pone en marcha la iniciativa *E-learning*, con determinados objetivos en materia de educación y formación. Los objetivos tienen relación con la formación de los docentes en el manejo de las TIC y con evitar la brecha digital entre quienes tienen acceso a los conocimientos y los que no.

La introducción del *E-learning* al contexto universitario se enmarca según Galliani (2002), dentro de las necesidades de la sociedad actual, de democratización, igualdad y equidad en el acceso a la formación (tabla Nº6).

Tabla N° 6. ***¿Por qué incorporar la metodología E-learning en la universidad de hoy?***

Porque:
1. Responde a las necesidades de la sociedad actual.
2. Permite incorporar modelos de enseñanza-aprendizaje que responden a las demandas de la sociedad del conocimiento.
3. Fomenta el acceso, la cobertura y la equidad en la educación.
4. Fomenta la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.
5. Fortalece la calidad académica, promueve la transferencia de conocimientos a la vida laboral.
6. Favorece la aplicación de metodologías innovadoras y flexibles.

Fuente: Elaboración propia a partir de Galliani (2002).

La apropiación y las ventajas de *E-learning* para la universidad constituyen la activación de una sinergia virtuosa, entre desarrollo y consolidación de sus propios profesionales y la selección de otros socios relevantes. Invertir en competencia y profesionalidad significa para la universidad capitalizar su *know-how*, pues obliga a codificar los procesos, a desarrollar reflexiones y a fijar conocimientos.

En la actualidad existen más de 200 plataformas, lo que demuestra la importancia e impacto de esta nueva metodología. Aunque sólo algunas de ellas han logrado una mayor aceptación del mercado.

2.4 *E-learning* en Chile

La metodología *E-learning* en Chile presenta un avance importante, sin embargo su utilización es muy reciente. Según el informe *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean* (2003), elaborado por la Universidad Virtual-REUNA para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), identifica el año 2000 como la época en que se empieza a hablar fuertemente de esta modalidad de enseñanza. Esta fecha coincide también con el momento en el cual se hace masivo a nivel mundial, visualizándose como una alternativa válida de educación permanente. No obstante, existen algunas aplicaciones incipientes en el país a partir de 1996.

El informe contiene el diagnóstico acerca de la actualidad y proyecciones de la Educación Superior Virtual en Chile. Los datos fueron recogidos a través de una

encuesta con un amplio espectro de aplicación. La muestra consideró todas las instituciones de educación superior en Chile acreditadas al año 2003, por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Dentro del conjunto de instituciones acreditadas y consultadas encontramos universidades públicas, privadas, con aporte estatal y totalmente privadas, además de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. El total de ellas asciende a 226, de estas, un 49% corresponde a Centros de Formación Técnica, un 23% a Institutos Profesionales y un 28% a Universidades.

Los aspectos sobre los cuales se estructuró la información respecto de la virtualización de la educación superior en Chile, fueron: año de inicio de la experiencia virtual, áreas del conocimiento cubiertas, nivel y rama educativa a la que pertenece la experiencia, metodología utilizada en los programas, plataformas y portales de enseñanza y aprendizaje.

En relación al año de inicio de la virtualización, la mayor parte de las actividades se han desarrollado, fundamentalmente, a partir del año 2000 y menos de la mitad de ellas a partir del año 1998. Sin embargo, los datos indican que la virtualización en Chile arranca y se desarrolla con más fuerza a partir del año 2002.

Para efectos del objeto de estudio, sólo se describirá la virtualización en el ámbito de la formación universitaria. Actualmente, en Chile son 14 universidades las que han incorporado la formación a través de la modalidad *E-learning,* de 59 existentes en todo el país.

La institución pionera en la virtualización de sus prácticas fue la Universidad de la Frontera, específicamente el Instituto de Informática Educativa (IIE), que desde el año 1996 desarrolla su Magíster en Informática Educativa, impartida a través de esta modalidad; siendo, además, una de las instituciones líder en términos de proyectos realizados con la metodología *E-learning.*

Los datos evidencian que las universidades privadas comenzaron a sumarse a la virtualización en el año 2000, y desde entonces iniciaron un acelerado proceso con dos

objetivos principales: apoyar la docencia con uso de medios y comenzar la incursión en modalidades semipresenciales, en el ámbito de la especialización y postgrado.

Cabe señalar, que en este último ámbito no se aprecia una institución que se distinga por contar con una oferta masiva. Respecto del área predominante del conocimiento que abarca la virtualización, las tendencias más marcadas se dan en las áreas de administración de negocios e informática, seguidas por la educación y ciencias ambientales. Las tendencias menos valoradas las constituyen las áreas de química, física-astronomía y medicina.

En el ranking de iniciativas, en las cuales se aplican metodologías virtuales en las instituciones universitarias del país, podemos observar que el lugar de preferencia las ocuparon las iniciativas pertenecientes a las áreas de administración e informática. Esto se debe a que la mayoría de las organizaciones que estaban y continúan desarrollando iniciativas de virtualización, corresponden a universidades privadas, cuya oferta educativa predominante se relaciona precisamente con estas áreas.

Respecto la inclusión de iniciativas relativas a las ciencias puras, como Química, Física y Medicina, que también son incorporadas a la modalidad virtual, estas no suponen una utilización significativa en este soporte de formación.

Otro punto interesante es que áreas tradicionalmente alejadas de la tecnología, desde el punto de vista de la docencia, participan de iniciativas virtuales, aunque en menor grado; tal es el caso de Ingeniería, Arte, Humanidades, Psicología y Agricultura. De lo que se desprende la existencia de un lento pero progresivo interés por parte de las universidades por implementar cursos de formación a través de los entornos virtuales, en todas las áreas disciplinares.

En cuanto al nivel de enseñanza en el que se desarrollan estas iniciativas, la mayoría de ellas se refiere a post-títulos y diplomados, y en menor medida a las iniciativas de carácter técnico, donde los procesos de virtualización se realizan mayoritariamente en el ámbito de la especialización y postgrado, y sólo un 20% corresponde pregrado. Por lo tanto se puede afirmar que la virtualización de la

enseñanza de pregrado es escasa y sólo se utiliza para cursos de perfeccionamiento y actualización permanente, y como apoyo a la docencia.

La situación de las plataformas y los portales de enseñanza y aprendizaje empleados en las diferentes experiencias de virtualización, nos indican que sólo un 50% de las instituciones de educación en Chile cuentan con una plataforma o *LMS*, para implementar formación *on-line*

Del universo de 226 instituciones consultadas, sólo un 36% posee plataforma comercial (las instituciones encuestadas que cuentan con ellas se inclinan por dos: *Learning Space* y *WebCT*) y el 14% restante, ha desarrollado una plataforma propia usando como base una plataforma comercial, agregándole herramientas a partir de las necesidades detectadas. Un 50% de las instituciones no cuenta con una plataforma tecnológica.

El informe en referencia, añade que las instituciones de mayor tamaño utilizan plataformas comerciales de manera no centralizada; de tal modo que es posible encontrar, por ejemplo, la plataforma *WebCT* administrada de manera independiente en una Facultad.

El contexto *E-learning* en Chile se encuentra en una etapa inicial de desarrollo. Las condiciones de infraestructura están lejos de los países desarrollados. No obstante, el nivel de competencia y manejo de los potenciales usuarios es considerable, lo que nos hace suponer que en un futuro no lejano la experiencia de la enseñanza virtual *E-learning* tendrá importantes avances y proyecciones.

2.5 Hacia la calidad en contextos *E-learning*

En el ámbito educativo, la preocupación por la calidad ha sido una constante inherente al ser humano desde tiempos remotos. Sin embargo, la necesidad de gestión y control de la calidad en el ámbito educativo, la encontramos en las políticas económicas de los años 80's, específicamente en Francia y el Reino Unido, donde los gobiernos conservadores de la época, cedieron más cotas de autonomía a las universidades y así reclamaron el derecho de evaluar los resultados de sus inversiones en educación (Colom, 2003).

Cabe mencionar que la calidad en el ámbito de la educación sigue una trayectoria con diversos énfasis. Es así como Sarramona (2003) plantea que esta calidad en países desarrollados se ha venido asociando, a términos y conceptos diferentes. En la década de los años 60's y 70's, a raíz de la denominada democratización en el acceso a la educación y a la necesidad de aumentar los recursos materiales de las instituciones, la calidad suponía más alumnos, docentes, recursos y medios. Por lo tanto, la calidad se planteaba solamente en propuestas cuantitativas.

En los años 70's y 80's, se asocia el término de calidad de educación a la eficacia y eficiencia. Es decir, se transita de los aspectos cuantitativos, a aspectos de carácter cualitativo. Se plantea ya una relación entre objetivos y estructura del proceso educativo y los resultados de la formación[40]. En la década de los 90's, la situación respecto a la calidad varía de acuerdo a un sistema de coherencias y concordancias entre los diferentes componentes, destacando la relación entre los objetivos de formación, sistemas de valores y expectativas sociales: "equidad y educación para todos".

En la actualidad, las inquietudes sobre la calidad se ocupan más de conceptos tales como criterios, estándares, indicadores, evaluación, acreditación, entre otros. Existe gran interés por identificar y medir los indicadores, como consecuencia de la fuerte corriente internacional de la evaluación de los sistemas educativos y las consiguientes comparaciones de resultados entre Estados y territorios.

[40] Es en esta época donde surgen las escuelas eficaces, las que postulan una relación directa entre eficacia y calidad de las instituciones docentes.

Todo ello pareciera corresponder al contexto actual de competencia, donde se atiende a los alumnos como clientes-usuarios. Existe una amplia oferta educativa frente a un descenso eminente de la tasa de natalidad, en la mayoría de los países desarrollados y algunos en vías de desarrollo. García Aretio (2003) plantea que en este contexto resulta difícil garantizar la calidad en la educación por ello el esfuerzo de las instituciones de gestionar y controlar constantemente la calidad, para ofrecer el mejor servicio que deje plenamente conforme a quien lo está recibiendo.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado una nueva dinámica para la consolidación de una cultura de calidad en todas las universidades del continente europeo. Uno de los objetivos de la declaración de Bolonia de 1999, génesis del movimiento en torno a EEES, apunta hacia la promoción de la cooperación europea en garantía de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables. Posteriormente, tras la declaración de Praga (2001), se llega a la de Berlín (2003), donde lo fundamental es el compromiso de los Estados firmantes, de implementar sistemas operativos que garanticen la calidad de sus sistemas al 2005, proceso ajustado a un conjunto de estándares, procedimientos y directrices, para evaluaciones externas efectuadas por agencias de evaluación de calidad y/o acreditación, previamente establecidos con el fin de asegurar confianza y credibilidad.

En este aspecto, la conferencia europea de ministros responsables de educación superior (Bergen, 2005), manifiesta el desafío de consolidar un EEES basado en la calidad y la transparencia. Se insiste en el aseguramiento de la calidad, se adopta el marco general de cualificaciones y se insta a las universidades a mejorar la calidad de sus actividades, a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y su correlación con la evaluación externa.

En este contexto, en 2005, la Red Europea de Agencias de Calidad en Educación Superior creada en el año 2000, establece un objetivo prioritario: promover la cooperación europea en evaluación de la calidad de la educación superior. Para ello, se adoptan estándares y directrices de esta red, los cuales se señalan en el comunicado de Bergen (2005) y se especifican a continuación:

1. Las instituciones deben tener procedimientos de garantía de calidad que deben ser formales, públicos y asociados a sus objetivos y políticas.

2. En el proceso de garantía de calidad deben participar los estudiantes, otros interesados y las partes implicadas.

3. Las universidades deben crear y desarrollar una cultura que reconozca la importancia de la calidad y de su garantía en el trabajo diario.

4. Las universidades deben desarrollar e implementar una estrategia para la mejora continua.

Dentro de este escenario, las agencias nacionales se comprometen a realizar los procesos necesarios, para llevar a cabo los correspondientes procesos de evaluación y acreditación con directrices comúnmente aceptadas. Buena parte de las diferentes propuestas y modelos, que giran en torno a la gestión y evaluación de la calidad, sientan sus raíces en el modelo europeo, dado que la mayoría de ellas pretenden ofrecer un modelo de evaluación de calidad acercándose al sentido holístico, que hoy se da en todo el mundo, tanto a nivel empresarial como educacional.

El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, creó en 1998 la *European Foundation for Quality Management (EFQM),* con el objetivo de potenciar la competitividad y asegurar la satisfacción del cliente. Basa esa satisfacción en la mejora continua, la medición y la máxima atención a los procesos, teniendo en consideración aspectos éticos y sociales de los miembros que componen la organización (Álvarez & Rodríguez, 1999). El modelo considera una serie de factores tales como: liderazgo, planificación, estrategias, colaboradores, personal, recursos, procesos y resultados. La calidad total pretende considerar a todos los componentes de la institución educativa, a todos los elementos de las variables curriculares, a los procesos y al propio contexto.

Para alcanzar la calidad total, es necesario considerar los siguientes aspectos:

1. Promoción de un proceso constante de investigación, atenta a los continuos cambios del entorno y que lleve a la innovación para la mejora y adecuación del producto que se oferta.

2. Un proceso de fabricación o elaboración de calidad. Y para ello se exige implicar en el proyecto a todos los miembros y departamentos de la empresa, lo que llevará consigo organizar los correspondientes programas de formación y/o mentalización del personal.

3. Mejora de los procedimientos, servicios y productos.

4. Implicación y colaboración de todos los estamentos en la cultura de la calidad.

5. Valoración del trabajo en equipo, siempre que sea recomendable.

6. Promover un liderazgo o equipo de gobierno competente, que comparta y fomente las decisiones con otros centros o departamentos de la empresa, a través del más adecuado sistema de comunicación.

Este modelo se está convirtiendo en un procedimiento familiar en la industria y el comercio. Se viene aplicando hace pocos años, también a los ámbitos de la educación y formación. El modelo supone una estrategia global, que aspira a lograr la calidad en cada aspecto del funcionamiento de una organización. La satisfacción del cliente es el objetivo central. En el ámbito de la educación los aspectos a determinar son: las necesidades de formación de los estudiantes, el grado de satisfacción de los estudiantes y de los graduados, así como el de su entorno social.

El tema de la calidad es altamente relevante en el sector *E-learning*. La calidad es un objetivo que se persigue siempre a la hora de optar por un producto, proceso o servicio, así como para cualquier reforma innovadora. Por ello, los servicios de educación y formación no quedan al margen de estas expectativas, dado que los

usuarios exigen procesos formativos de alta calidad. En este sentido, no resulta fácil definir qué es un producto, un servicio o más aún, una experiencia educativa de calidad. Es necesario establecer criterios, estándares e indicadores que puedan ayudar a medir la eficacia de estos productos.

Establecer los estándares de calidad es un proceso que se dificulta aún más frente a la diversidad de productos y servicios relacionados con aspectos formativos. Uno de estos aspectos lo constituyen las tecnologías de la información y comunicación, que lo han invadido todo, especialmente el ámbito de la educación. Por lo tanto, es en esta perspectiva donde se encuentran las mayores necesidades de intervención respecto de la calidad de la oferta del mercado.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, define la calidad como la "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permitan juzgar su valor". Otra acepción en el mismo sentido es el de "superioridad o excelencia". Sin embargo, el concepto de calidad presenta una complejidad respecto a un consenso riguroso sobre él. Señalan que la calidad dependerá de varios factores tales como: el contexto en el que se aplique; el criterio del profesional que programa y controla esa calidad; los objetivos que pretenden lograrse; y la situación de quién opine sobre la calidad del producto (consumidor/cliente, productores, líder de la empresa, entre otros).

La calidad se refiere al conjunto de propiedades y características de un producto o servicio, que le confieren su aptitud para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas. En este sentido, según García Aretio, et. al (2007) el tema de la calidad va necesariamente asociada a la gestión de la calidad, que se entiende como aquel aspecto de la función general de la gestión que determina y aplica la política de la calidad. Consiste en esfuerzos institucionales que a distintos niveles jerárquicos realiza una institución con el objeto de planificar y aplicar la política de calidad.

La obtención de los niveles de calidad es siempre algo relativo. No hay sistemas de calidad que sean mejor ni peor, sino que hay sistemas más o menos adecuados y eficientes para una situación determinada o para un conjunto de expectativas de usuarios o clientes. Según García Aretio, et, al (2007), El nivel de calidad a conseguir

en una institución lo fija la propia institución, y lo hace considerando el nivel de partida y el progreso que se propone conseguir en un horizonte de tiempo.

Sin embargo, existen criterios de planificación y gestión de la calidad que deben ser aplicados necesariamente por toda institución que emprenda nuevos desafíos y que quiera prestar un servicio de calidad, ellos son: pertinencia, adhesión, aplicabilidad, adaptabilidad y sincronización. La gestión de la calidad se realiza siguiendo una secuencia, cuyo trazado es prácticamente estándar. Planificar, controlar y mejorar, constituyen los tres pilares de la calidad.

2.5.1 Estándares de calidad y guías de buenas prácticas en *E-learning*

El nacimiento y la definición de estándares para la creciente industria de *E-learning,* de alguna forma buscan preservar o garantizar las inversiones realizadas y hacernos la vida más fácil. El *E-learning* busca el denominado sueño *Plug-and-Play* (conexión y juego), donde plataformas, contenidos y demás componentes puedan interconectarse fácilmente. De acuerdo a la organización ISO, estándar se define como acuerdos documentados que contienen especificaciones técnicas u otros criterios, para ser utilizados constantemente como reglas, lineamientos o definiciones de características, para asegurar que materiales, productos, procesos y servicios son adecuados para sus propósitos.

Las razones que impulsan a los principales agentes de la industria de *E-learning* a definir estándares generales, es garantizar la calidad del servicio y contribuir al desarrollo del sector. Al existir estándares en esta tecnología, los agentes desarrolladores de cursos *on-line* y constructores de componentes de plataformas *E-learning,* beneficiarían a toda la comunidad de usuarios. Masie (2002) distingue dos tipos de estándares: estándares de *jure,* adjetivo del latín y que significa legal, por ley o legítimo (*lawful*); y estándares de facto, que son aquellos que existen de hecho, con o sin autoridad de la ley, los que se generan cuando una mayoría adopta ciertas reglas o especificaciones para utilizar una tecnología específica.

Según Rehak (2003), las principales razones que impulsan la creación de estándares en el área de *E-learning*, son:

1. Protección de la inversión ante la quiebra de proveedores.

2. Portabilidad de contenidos de cursos entre diferentes facilidades tecnológicas de adiestramiento y/o plataformas *E-learning.*

3. Integración de iniciativas *E-learning* con sistemas de Recursos Humanos, Corporativas o Sistemas de Control, o Administración de gestión académica.

4. Integración de plataformas *E-learning* en la infraestructura tecnológica existente.

5. Estándares que mejoran el *E-learning*.

En el ámbito educativo, universidades, institutos y colegios especializados, han aplicado la tecnología *E-learning* de manera experimental y poco formal. Pocas instituciones la han aplicado de manera rigurosa. Con la aparición de Internet, la experimentación y la descentralización deben dar paso a una nueva forma de gestión, la cual deberá estar basada en las mejores prácticas, estándares y el cumplimiento de sanas referencias de gestión que contribuyan a la ansiada calidad educativa.

Los estándares *E-learning* aplicados de manera sana y efectiva dentro de las instituciones educativas, deben aproximarse hacia nuevas convergencias de eficiencia y calidad. Como ya mencionamos anteriormente, el uso de estándares en los espacios educativos representa una gran oportunidad para profesores y gestores académicos. Su uso deberá estar enmarcado en la búsqueda de los siguientes aspectos:

1. Economía: el utilizar estándares para el desarrollo de contenido ahorraría sustanciales recursos a los encargados de administrar la educación.

2. Pedagogía: la incorporación de técnicas pedagógicas *on-line*, por ejemplo, juegos, simulación o role-play, contribuiría a fortalecer y motivar la relación entre docentes y alumnos.

3. Tecnología: utilizar tecnologías estándares, que permitan la interoperabilidad entre contenidos, facilita la gestión del proceso enseñanza - aprendizaje.

4. Re-usabilidad: posibilidad de crear una gran base de datos con componentes de aprendizaje, susceptibles de ser reutilizados entre diferentes currículos.

5. Contenidos: desarrollar contenidos que cumplen los estándares, sin duda alguna representa un paso adelante en la calidad de la educación, porque no solo facilita la gestión, sino que estimula el intercambio de contenidos entre instituciones, a la vez que presupone un orden de carácter institucional.

6. Productividad: la calidad como próximo paradigma educativo, deberá ser una guía o referencia de las instituciones educativas.

En este sentido, se sugiere que para la puesta en marcha de acciones formativas en red, se deben establecer criterios de calidad que garanticen el éxito de buenas prácticas educativas bajo soporte *on-line*.[41] Garantizar la calidad en un sistema *E-learning*, según Pallot et al. (2003), supone plantearse una serie de cuestionamientos previo al diseño de un curso de formación *on-line*. En este sentido, el autor recomienda considerar los siguientes factores:

1. ¿Quiénes son los estudiantes?

2. ¿Qué quiero lograr por medio de este curso?

3. ¿Qué deseo que mis estudiantes sepan, sientan o sean capaces de hacer como resultado de este curso o experiencia?

[41] En esta búsqueda de criterios de calidad del *E-learning* se ha creado recientemente el Teleobservatorio Universitario de Docencia Virtual donde participan las siguientes universidades: Lleida (UdL), Girona (UdG), País Vasco (UPV), Islas Baleares (UIB), Rovira iVirgili (URV), Sevilla (US), A Coruña (UdC) y la Oberta de Cataluña (UOC). Ver: Netlab: http://netlab.urv.net/ y Gisbert et al. (2004).

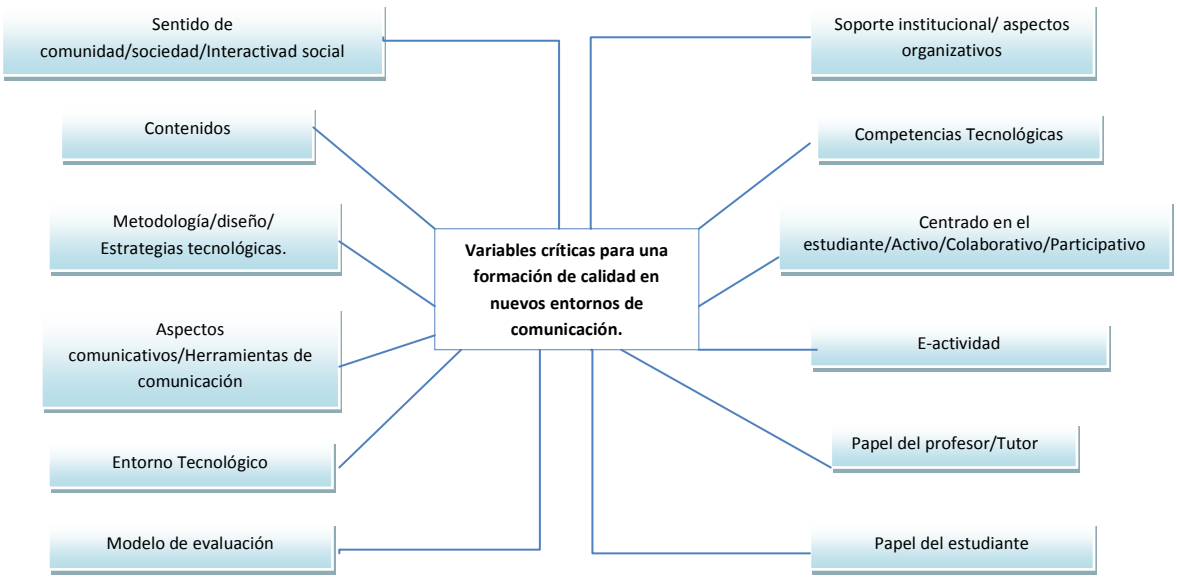
4. ¿Qué contenidos pueden soportar estos objetivos?

5. ¿Qué tiene de exitoso transferir los contenidos de un curso determinado a un contexto en línea?

Otros factores a considerar para evaluar la calidad de los programas virtuales señalados por el autor, son: el compromiso institucional, la infraestructura tecnológica, los servicios estudiantiles, el diseño instrucciones y el desarrollo de los cursos, así como también el desempeño del profesor y la reglamentación en el proceso de evaluación.

Cabero (2014), por su parte entiende que para garantizar la calidad del *E-learning* 2.0, se debe considerar una serie de variables críticas en la formación, en los nuevos entornos de comunicación, dentro de las cuales se hace mención al sentido de comunicación, sociedad e interacción en la misma, los contenidos, metodologías, entre otros, (Figura, N° 10). La base sobre la que se definen estas variables críticas, es la certeza de que la tecnología por sí sola, no garantiza el logro de los aprendizajes esperados. Se deben considerar otras variables, para alcanzar aprendizajes significativos, tales como la forma de organizar y estructurar los contenidos, definir el rol de los docentes y de los discentes, las estrategias y recursos didácticos, el diseño de las *e-actividades*, el modelo de evaluación entre otros.

Figura N°10 Variables críticas de la formación en los nuevos entornos de comunicación.



Fuente: Cabero (2014). *E-learning 2.0* 4º Congreso Internacional Buenas Prácticas con TIC. INNOEDUCA. UMA. Conferencia inaugural.

En este sentido, cuando se hable de *E-learning 2.0* o del *E-learning* del futuro, en el marco de -las buenas prácticas-, se sugiere reflexionar sobre algunas ideas fuerzas propuestas por Pallof & Pratt (2003); Llorente, (2009) citados por Cabero (2013), que vienen a describir los aspectos relevantes a considerar a la hora de diseñar en una práctica pedagógica de calidad a través la estrategia virtual.

1. Las prácticas exitosas en el área, son aquellas en las cuales se estimula el contacto estudiante-profesor.

2. Las prácticas que estimulan la cooperación y la colaboración, son altamente significativas.

3. La retroalimentación rápida, es considerado por los discentes como un factor clave para alcanzar acciones educativas de calidad.

4. El diseño de las actividades de aprendizaje debe respetar y considerar los estilos y capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

5. Movilizar diferentes formas de evaluación.

6. Los estudiantes privilegian las actitudes reactivas y dinámicas de los tutores.

7. Se han detectado fracasos en acciones formativas a través de *E-learning*, por suponer que los estudiantes tienen un amplio bagaje en el uso de las herramientas tecnológicas.

En consecuencia, en un buen diseño lo técnico debe supeditarse a lo didáctico, debe ser legible, interactivo, divertido y flexible. El diseño de las actividades de aprendizaje e-actividades, el nexo fundamental entre la enseñanza y el aprendizaje, de ahí la importancia en su diseño e implementación.

Un buen diseño, debe ser considerar la factibilidad ante la dificultad; ser racionales con los tiempos que el estudiante debe destinar para su realización; intensificar en ellas tanto el trabajo individual como colaborativo; dar normas claras para su realización y asegurarnos de que los estudiantes las hayan comprendido; especificar claramente los criterios de evaluación; diversificar los productos entregables (texto, *clips* de videos, *podcast*, posters, ect)

Las e-actividades según Cabero (2013), deben promover el aprendizaje centrado en el aprendizaje y el estudiante, que faciliten en su diseño e implementación (1) la búsqueda de información, (2) reconstruir, elaborar y difundir información y (3) comunicarse y trabajar colaborativamente.

2.5.2 Propuestas para la evaluación de programas de formación *E-learning*

En la actualidad existen diversas instituciones que se dedican a elaborar propuestas para la evaluación, estándares de calidad y guías de buenas prácticas de *E-learning.* Los organismos e instituciones más importantes en relación con la evaluación de la calidad de acciones o programas de formación, certificación y acreditación *E-learning* (García Aretio et al. 2007) son:

1. Proyecto "Centro Virtual para el desarrollo de estándares de calidad para la Educación Superior a distancia en América Latina y el Caribe". Memoria de estándares de calidad, realizada en el año 2001 y coordinada por la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) y la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)[42].

2. *"Quality on the line. Benchmarks for success in Internet based distance education"*. Criterios para conseguir una educación a distancia de calidad, diseñados en el año 2000 por el *Institute of Higher Policy de la National Education Asociation* de Estados Unidos de América y *Blackboard Inc*[43].

[42] Ver: www.utpl.edu.ec/centrovirtual/internas/m emorias.html

[43]Ver.www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERI CExtSearch_SearchValue_0=ED444407&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED444407

3. *"An Emerging Set of Guiding Principles and Practices for the Design and Development of Distance Education"*. Principios y prácticas de orientación para el diseño y desarrollo de la educación a distancia, fruto de un proyecto realizado por la Universidad de Pennsylvania, financiada por la Fundación AT&T, en colaboración con la Universidad de Lincoln y la Universidad de Cheyney[44].

4. *"ADEC Guiding Principles for Distance Learning"*. Guía de buenas prácticas elaborada en el año 2003 por la Asociación de Universidades Americanas de Educación a Distancia (*The American Distance Education Consortium*). Agrupa a las universidades virtuales de la zona oeste de los Estados Unidos[45].

5. *"Synthesis of Sloan-C Effective Practices"*. Guía de buenas prácticas elaborada en el año 2004 por *The Sloan Consortium*. Se trata de una asociación americana de instituciones y organizaciones comprometidas con la calidad de la educación *on-line*[46].

6. *"Handbook of Best Practices for the Evaluation of E-learning Effectiveness"*. Guía de buenas prácticas 2004, elaborada por la asociación de universidades europeas dentro del Proyecto *Qual E-learning* auspiciado por *Consortium*, y financiado por el "Programa *E-learning*" (*E-learning iniciative*) de la Dirección General de Educación de la Unión Europea[47].

7. García Aretio, et, al (2007) intenta un modelo de desarrollo y control de la calidad total de programas e instituciones a distancia a partir de tres características propuestas por la *National Comissiónon Excelence in Education*, 1983, como delimitadoras del principio de calidad. A dichas

---

[44] Ver: http://net.educause.edu/ir/library/htm/cem99/cem9915.html

[45] Ver: www.adec.edu/admin/papers/distance-teaaching_principles.html

[46] Ver: www.sloan-c.org/publications

[47] Ver: www.qual-elearning.net/

características el autor aporta tres nuevos elementos. El modelo queda, finalmente, estructurado en seis pilares: funcionalidad, eficacia o efectividad, eficiencia, disponibilidad, información, innovación.

8. Cuestionario para la evaluación: "Evaluación de la calidad de programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia" (Marcelo & Zapata, 2008).

En síntesis, de acuerdo a las diversas aportaciones sobre estándares de calidad en *E-learning*, esta investigación opta por tomar como referencia el cuestionario denominado "Evaluación de la calidad de programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia" (Marcelo y Zapata, 2008).

2.5.2.1 Cuestionario para la evaluación de Marcelo y Zapata (2008)

Entre los estudios revisados el que más se ajusta a los objetivos esta investigación es el cuestionario desarrollado por Marcelo & Zapata (2008), razón que explica la decisión de optar por este instrumento como referencia para la medición empírica del estudio.

Las razones para optar por este instrumento, son:

1. La pertinencia del cuestionario al contexto de formación a evaluar CEDUCN.

2. El instrumento esta diseñado para recoger información sobre estándares en un sistema de indicadores de evaluación de la calidad, en programas completos de formación *on-line,* no excluyente de programas de formación de presencial.

3. La herramienta está orientada a la recogida de información en programas de formación docente. Lo que se ajusta a la oferta académica del CEDUCN, que en un 70% atiende a profesionales del ámbito de la educación que cursan programas de posgrado.

4. El cuestionario es flexible respecto a la recogida de datos, se puede utilizar en su totalidad o sólo una parte de un programa de formación. Permite seleccionar aquellas dimensiones necesarias de medir de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación a realizar

5. Incorpora dentro sus dimensiones la diversidad cutural de los usuarios y la pertinencia del programa sobre este aspecto, lo que facilita evaluar aquellos aspectos actitudinales de los docentes en contextos de diversidad cultural en la formación *on-line.*

6. Permite la adaptabilidad de acuerdo a los objetivos y al contexto en que se desarrolla la investigación.

El cuestionario considera seis dimensiones que configuran, desde el punto de vista del autor, los elementos más importantes para someter a evaluación de calidad las propuestas de formación abiertas y a distancia.

Los estándares generales que presenta el autor son los siguientes:

1. **Dimensión Contexto**. El programa de formación se adecúa a las características, condiciones y necesidades del contexto educativo en el que el profesorado desarrolla su práctica docente.

2. **Dimensión Diseño.** Los objetivos, contenidos, estrategias y recursos del programa de formación se han diseñado tomando en consideración los procesos de aprendizaje adulto y las condiciones, posibilidades y limitaciones de la utilización de las tecnologías como soporte para la formación.

3. **Dimensión Producción**. La producción técnica del programa se ha realizado siguiendo los procedimientos de usabilidad y accesibilidad adecuados, a fin de propiciar un aprendizaje acorde con las metas y objetivos del programa dentro de la modalidad de ODL (aprendizaje abierto y a distancia).

4. **Dimensión Puesta en Marcha.** Los procesos de difusión, información y orientación al profesorado respecto de las características y condiciones del programa de formación son públicos y se desarrollan adecuadamente.

5. **Dimensión implementación.** La implementación del programa de formación se desarrolla utilizando los recursos técnicos y humanos necesarios, a través estrategias formativas variadas que favorecen la consecución de las metas y objetivos del programa.

6. **Seguimiento.** El programa promueve el asesoramiento continuado, así como crea espacios virtuales de comunicación e intercambio entre el profesorado participante en el programa una vez que éste ha finalizado.

En síntesis, el carácter procesual, del cuestionario de Marcelo y Zapata (2008) constituye una fortaleza para evaluar las dimensiones consideradas en el objeto de estudio, ya que permite describir cada uno de los estándares ya mencionados, que configuran las diferentes fases de cualquier programa de formación docente y de los que oferta en CEDUCN en este caso particular.

2.7 Resumen del Capítulo

La metodología *E-learning* tiene su origen en la educación a distancia. La educación a distancia priorizaba la posibilidad de aprender, en tanto la metodología *E-learning* centra su acción en un aprendizaje basado en el uso de la tecnología.

Respecto a la conceptualización de aprendizaje electrónico existe diversidad de denominaciones; sin embargo, las más utilizadas son: educación a distancia, entorno virtual de aprendizaje (EVA) y/o *E-learning*, entre otras. La denominación EVA es mayoritariamente acuñada en sociedades hispanoparlantes, especialmente en España. Los Estados anglosajones optan por la denominación *E-learning*.

En relación a las características genéricas del *E-learning*, se puede decir que es una formación basada en la red, que facilita la comunicación entre el profesor y los

alumnos gracias a determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación. Se presenta en dos modalidades: totalmente *on-line* y semipresencial (*blended learning).*

Desde una perspectiva técnica, el *E-learning* adopta su forma a través tres elementos básicos: los sistemas de comunicación, las plataformas o LMS y los contenidos o *courseware*.

Las actuales plataformas de *E-learning* ofrecen muchas funcionalidades, que son brindadas a través de las diversas herramientas tales como: las orientadas al aprendizaje, la productividad y la implicación de los estudiantes, entre otras.

Dentro de las ventajas del *E-learning* se pueden destacar las siguientes: permite a los alumnos optimizar recursos, propicia una mayor productividad, proveer la capacitación oportuna y flexible y democratiza el acceso a la educación.

Respecto a las desventajas, las más significativas se relacionan con la resistencia al cambio del sistema tradicional, y con la falta de experiencia en su utilización. Además, supone problemas de seguridad y de autentificación por parte del estudiante, de soledad, ausencia de referencias físicas, y el que no se atiendan las necesidades educativas de los alumnos. Asimismo, se sustenta bajo el monopolio de Internet, depende de una conexión rápida y, finalmente, existe una brecha digital que imposibilita el acceso libre al sistema de formación.

La metodología *E-learning* constituye unas de las grandes potencialidades de la universidad del futuro, porque permiten incorporar modelos de enseñanza-aprendizaje que responden a las demandas de la sociedad del conocimiento, fomentan la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida, fortalece la calidad académica, promueve la transferencia de conocimientos en el ámbito de la vida laboral y favorece la aplicación de metodologías innovadoras y flexibles.

Un tema altamente preocupante dentro del área *E-learning* es el de la calidad. Este es un objetivo que se persigue siempre a la hora de optar por un producto, proceso o servicio, así como para cualquier reforma innovadora. La calidad en *E-learning* se

evalúa a través de estándares de calidad. Los estándares se definen como una base de comparación, un principio para juzgar cuando algo es bueno, una medida de la calidad, cantidad o nivel, un consenso de opiniones entre individuos, grupos u organizaciones.

En la actualidad existen diversas instituciones que se dedican a elaborar modelos de evaluación, de estándares de calidad y guías de buenas prácticas de *E-learning*. Para efectos de esta investigación se ha optado por el cuestionario para la evaluación, "Evaluación de la calidad de programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia" (Marcelo y Zapata, 2008). Se apuesta por este instrumento por considerar dentro de sus estándares, "la atención a la diversidad cultural", además de presentar una visión más actualizada de la evaluación de la metodología *E-learning.*

En Chile, donde se sitúa la presente investigación, los datos evidencian una evolución importante a partir del año 2000. No obstante, existen algunas aplicaciones incipientes a partir de 1996. En la actualidad 14 universidades, de 59 existentes en todo el país, han incorporado la formación a través de la modalidad *E-learning*.

A pesar de las dificultades respecto de su crecimiento, la metodología *E-learning* se presenta como una gran alternativa para la formación en general y en particular para la formación permanente, *lifelong learning*, y los estudios de postgrado. En este contexto, el *E-learning* se presenta como una herramienta óptima para la formación de estos colectivos, por ello el desafío de mejorar la calidad del sistema es en este caso, a través de la incorporación de la atención de la diversidad cultural de los usuarios que utilizan y aprenden a través de la red.

CAPÍTULO III: EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN ENTORNOS *E-LEARNING* CON DIVERSIDAD CULTURAL

3.1 Introducción

El presente capítulo expone las razones que justifican un enfoque intercultural en la de educación superior, y en consecuencia, la importancia de contar con docentes con actitudes positivas ante la diversidad cultural, así como también la necesidad de definir un perfil docente pertinente a este contexto.

Las causas descritas se enmarcan en dos escenarios, por un lado, la internacionalización de universidad y la movilidad estudiantil; y por otro, el auge de la enseñanza electrónica, en este caso *E-learning*, modalidad que trascienden las barreras territoriales y culturales de sus usuarios.

3.2 La diversidad cultural en educación superior

¿Por qué un enfoque intercultural en la educación? Según Aguado (2005), una primera razón lo constituirían los ideales democráticos asociados a principios de justicia social y participación ciudadana. Es importante señalar que "la democracia se funda en el pluralismo y entre más potente es este pluralismo, más fuerte es la democracia" Schmelkes, (2013, pág.1). Una segunda razón, lo constituirían los recientes fenómenos de cambio social que ha generado la sociedad de la información, como los movimientos migratorios, los nuevos mercados laborales y la globalización de los mercados (Gil, Vela & Vallejos 2014). Y una tercera razón, lo constituirían los cambios en la educación, particularmente en la educación superior, en cuyo estudio se hará mención a los cambios producidos en la educación superior como el fenómeno de la internacionalización de universidad, la movilidad estudiantil promovida por EEES, pero por sobre todo, el auge de la formación a través de la red y últimamente *MOOC*[48];

[48] *MOOC*, acrónimo inglés de *Massive Open On-line Course*, traducido al castellano como Cursos en Línea Masivos y Abiertos; constituyen una modalidad de educación abierta, observada en cursos de

ambas modalidades constituyen un cambio sin precedentes, que trascienden las barreras territoriales y culturales de sus usuarios.

Otro factor, igualmente relevante para justificar la atención de la diversidad cultural desde la educación, lo constituye una reflexión que aparece publicada en el semanario, Tribuna Salamanca.com (2014), que revela la importancia de los cambios aportados por la tecnología y su impacto positivo en la vida de las personas y en la sociedad. Las tecnologías han mejorado la calidad de vida de los ciudadanos, pero sobre todo, han contribuido a cambiar la mentalidad de miles de personas, generando una nueva visión del mundo más integrada e interconectada, donde las ideas y los conocimientos se comparten y construyen en común independiente de la cultura a la que se pertenezca, lo que posiblemente se convertirá en un motor de progreso y desarrollo para la sociedad contemporánea.

Históricamente, todas las sociedades han sido multiculturales, es decir, sociedades plurales donde coexisten personas de diferentes culturas con identidades diferenciadas (Essomba, 2006; Kymlicka, 1996). Sin embargo, en la actualidad la concepción de la cultura se ha complejizado. La revolución tecnológica y los medios de comunicación introducen una nueva forma de relación, nos proporcionan la oportunidad de un mayor contacto virtual con las diferencias culturales y llevan una reflexión epistemológica que, consciente o inconscientemente, nos conduce a relativizar nuestra propia cultura ante el contacto cotidiano con lo diverso. Este nuevo escenario apunta a ser un fenómeno que se ubica cada vez más en lo social, lo que implica un desafío para construir relaciones verdaderamente interculturales.

Es importante señalar además, que la realidad de la globalización y la tecnología determinan los escenarios económicos, políticos y educativos a nivel mundial. Los movimientos migratorios y el diálogo entre sociedades configuran un escenario dinámico y complejo (Cabero & De Pablos, 2006), vivimos en sociedades cada vez más plurales y diversas en cuanto a culturas, religiones e intereses (Castells, 2000). Por ello, al situar la mirada en el ámbito de la educación, se observa que la realidad global actual puede determinar fuertemente la labor de la educación, pues constituye un fundamento

---

pregrado ofrecido gratuitamente a través de plataformas educativas en Internet, cuya filosofía es la liberación del conocimiento para que este llegue a un público más amplio.

básico para toda la acción formativa de los nuevos tiempos. Esta nueva sociedad globalizada interdependiente, según Cabero (2006), debe educar para potenciar relaciones interculturales en un contexto multicultural diverso y en constante cambio.

Es en este sentido que el fenómeno de la diversidad cultural exigiría a las instituciones, tanto gubernamentales como académicas, acercar sus políticas educativas a las necesidades sociales de los nuevos tiempos. Así como también preparar a los actores involucrados, en este caso a los docentes, para actuar profesionalmente en contextos culturalmente diversos. Esta estrategia de preparación docente constituiría la clave para la promoción de una conciencia y mentalidad inter y multicultural, respetuosa con las más profundas diferencias, estados y personas (Cabrera et al. 1999).

En el ámbito universitario, la multiculturalidad es un fenómeno en alza (Blanco, 2009), sobre el cual las políticas institucionales actuales son incipientes, particularmente en Chile. Sin embargo, constituye un deber asumir esta diversidad cultural desde la institución universitaria, ya que debemos formar ciudadanos capacitados para desempeñarse en un mundo globalizado e interconectado. El trabajo en red es ya una realidad y exige de unas competencias comunicacionales e interculturales para un desempeño eficaz. En otro ámbito más acotado, se observa que día a día es más comun encontrar en nuestras universidad la presencia de docentes y estudiantes de otras latitudes, como actualmente es el caso de la Universidad Catolica del Norte de Antofagasta-Chile. Ante esta realidad, resulta un deber establecer politicas institucionales que primeramente reconozcan que existe la diversidad cultural, para posteriormente aceptarla y valorarla (Bennett y Hammer, 1998).

La diversidad cultural entendida como un valor, no constituye una realidad de desigualdad y exclusión, sino todo lo contrario, constituye la base de la construcción de una sociedad global e inclusiva. Por lo tanto, la universidad como institución generadora de ideas y conocimiento, tendría la responsabilidad ética de atender y valorar la diferencia de todo grupo humano. Más aun cuando hoy en día asistimos a la evolución del fenómeno de internacionalización de la universidad.

La dimensión internacional de la universidad no es un fenómeno de reciente creación producto de la conectividad e Internet. Ha estado siempre presente, constituye

un elemento fundamental en la esencia universitaria, que responde a una exigencia constante de mejora y renovación continúa, vinculada con la búsqueda de la innovación, calidad y prestigio institucional, tanto a nivel nacional e internacional. (Crespo, 2011; Sebastián, 2004; Zabalza, 2006).

En este sentido, la internacionalización de la universidad permite mejorar: la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; la pertinencia de la docencia impartida; la calidad en de los proyectos de investigación; y por supuesto, su propia proyección internacional a través de la vinculación a redes académicas internacionales, para consolidar valores de cooperación y solidaridad institucional. (Crespo, 2011; Sebastián, 2004).

Asumir la internacionalización de la universidad no es tarea fácil. Constituye un cambio que debería asumir toda institución universitaria, para lograr una integración internacional e intercultural coherente con su herencia histórica (misión, cultura, visión, política, planes de desarrollo y de estudio).

3.2.1 El contexto Europeo

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se potencia en la zona el proceso de internacionalización de la universidad, al establecer la movilidad estudiantil como uno de sus principios fundamentales. Los objetivos que persigue este espacio de convergencia son:

1. Adopción de un sistema fácilmente legible y comparable.

2. Adopción de un sistema de titulaciones basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado); las titulaciones consistirán en un primer ciclo de carácter genérico de 3-4 años de *Bachelor),* un segundo ciclo de 1-2 años para la especialización (Máster), y un tercer ciclo de 2 años para la investigación (Doctor).

3. Establecimiento de un sistema internacional de créditos[49] acumulables y transferibles (ECTS - *European Credit Transfer System),* el cual considere tanto las horas de clases teóricas como las de trabajo personal del alumno. Un crédito ECTS corresponde entre 25 a 30 horas de trabajo y describe los estudios cursados para hacer posible una futura homologación o comparación a nivel europeo.

4. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios.

5. Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior.

6. Respeto a la diversidad y fomento de la responsabilidad de las universidades.

Uno de los fundamentos del Plan Bolonia es la diversidad, es así como el EEES se concibe como un espacio abierto, en el que no existirían obstáculos para la movilidad. No pretende homogeneizar los sistemas de educación superior sino aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad. Se trata de facilitar la movilidad de los estudiantes y los profesores, para que estos puedan elegir las opciones pertinentes a sus necesidades y puedan ir de una universidad a otra en cualquier país de la zona euro.

En consecuencia, el establecimiento del sistema de créditos acumulables y transferibles ECTS y el del Suplemento Europeo al Título[50] (SEP), son utilizados para

[49] "El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios, y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios" (BOE, 2010), en: http://www.eees.es/pdf/A34355-34356.pdf.

[50] Consiste en un anexo a la titulación universitaria en el que se pormenorizan las materias cursadas, idiomas impartidos, créditos realizados, competencias adquiridas, resultados académicos y cualificación profesional del graduado, máster o doctorado, con sus nombres y apellidos, entre otras acreditaciones fidedignas en toda Europa. Real Decreto 1125/2003 del MECD. En: http://www.eees.es/es/ects.

facilitar la movilidad estudiantil en Europa y así facilitar la transferencia de créditos completados en diversas instituciones de la zona europea. Cabe destacar que esta iniciativa surge en el marco del proyecto *Tuning* Europa[51]. Precisamente, dentro de este ámbito tenemos la presencia del programa Erasmus+[52] nuevo programa de movilidad estudiantil para la zona europea periodo 2014-2020, aprobado por la unión europea, el parlamento y el Ejecutivo comunitario. A diferencia del programa 2007-2013, esta iniciativa abarcará la totalidad de los programas que ya existían y duplicará el presupuesto del anterior.

La internacionalización de la universidad, ha permitido desarrollar programas de movilidad estudiantil tanto para alumnos extranjeros libres que cursan asignaturas parciales, como programas de Idiomas para extranjeros. Otras ofertas son los programas orientados a atraer a los buenos alumnos del ámbito internacional a través de becas de investigación, para potenciar la producción científica de las universidades (Crespo, 2011). Asumir la internacionalización, demanda a la institución universitaria valorar las oportunidades de desarrollo que implica la proyección internacional, tanto formación como investigación y empleabilidad.

En consecuencia, el proceso demandaría a las instituciones de educación superior, instalar una política de formación permanente en sus docentes en temas de diversidad cultural. Atender la pluralidad cultural en todas sus formas, constituye una verdadera obligación porque "cada ser humano único y creador es la gran riqueza de la humanidad. Estar unidos alrededor de unos cuantos valores universales es nuestra

---

[51] El Proyecto *Tuning*, nace en Europa dentro del contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad. El proceso se configura a través de las declaraciones de la Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, cuyo objetivo es crear un espacio común de educación superior, que dé respuesta a las demandas de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa.

[52] ***Erasmus+*** *se enmarca en la estrategia Europa 2020, en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia Rethinking Education y engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte. En materia educativa abarca todos los niveles: escolar, formación profesional, enseñanza superior y formación de personas adultas. Erasmus + integrará los programas existentes en el Programa de Aprendizaje Permanente y también los programas de educación superior internacional: Mundus, Tempus, ALFA, Edulink y programas bilaterales, además del Programa Juventud en Acción. Este nuevo programa se centra en el aprendizaje formal e informal más allá de las fronteras de la UE, con una clara vocación de internacionalización abriéndose a terceros países con el objetivo de mejorar las capacidades educativas y formativas de las personas para la empleabilidad de estudiantes, profesorado y trabajadores y trabajadoras.* http://www.oapee.es/oapee/inicio/ErasmusPlus.html

fuerza, debemos favorecer la integración rechazando la asimilación" (Mayor Zaragoza, 2012, pág.1). La educación constituye un derecho humano fundamental y un bien público que todo Estado debe defender, a la vez que garantizar la calidad y la igualdad de oportunidades para todos (Foro Mundial sobre la Educación y las Competencias, Dubai, 2013).

Según estas declaraciones universales, los sistemas educativos en todos sus niveles y modalidades pasarían a ocupar un rol fundamental como herramienta de formación, cohesión social[53] y de lucha contra la exclusión de personas y grupos humanos, constituye en sí misma el derecho básico de todo ser humano de acceder a una educación de calidad en un contexto de equidad e igualdad social; además de contribuir en la formación integral del ser humano a lo largo de toda su existencia. Delors, en el informe de la UNESCO sostiene que:

> "confrontada la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre individuos y los grupos humanos… La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social" (Delors, 1996, pág. 32).

Los desafíos de la educación en este ámbito son por lo menos ambiciosos. La UNESCO, reconoce el principio de la diversidad cultural y apuesta por un tratamiento integrador de esta nueva realidad, principio que se manifiesta en el informe "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996); el cual plantea trabajar cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Por su parte, Alonso (2001) destaca que aunque estos cuatro pilares constituyen un todo y tienen la misma consideración, para vivir en una

[53]"La cohesión social se define como la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan. Este concepto (…) ofrece algunas ventajas. En primer lugar, permite vincular dimensiones de la realidad que por lo general transcurren por carriles divorciados: la política social y el valor de la solidaridad difundido en la sociedad; las sinergias entre equidad social y legitimidad política; la transmisión de destrezas y el apoderamiento de la ciudadanía; las transformaciones socioeconómicas y los cambios en la interacción social; los cambios socioeconómicos y los cambios en la subjetividad colectiva; la promoción de una mayor igualdad y de un mayor reconocimiento de la diversidad -sea esta de género, etnia o raza-, las brechas socioeconómicas y el sentido de pertenencia. Aunque la cohesión social no se describe como una panacea, cuya plena realización se postule, sí se plantea su carácter fundamental en un enfoque sistémico del desarrollo" (CEPAL, 2007, pág. 7).

sociedad respetuosa de la diversidad cultural son especialmente importante dos de ellos: aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

Convivimos en sociedades diversas culturalmente, complejas, dinámicas, contradictorias e interrelacionadas interna y externamente, integradas por diferentes grupos humanos que, a su vez, conforman un mundo articulado en diversas culturas, cuyas conexiones son cada vez más fluidas. Es en este sentido que resulta necesario promover la competencia de la diversidad e interculturalidad fundamentada en el aprender a ser y aprender a vivir juntos, para desarrollar en las personas una visión positiva y heterogénea de las culturas. En efecto, es una forma diferente de ver y sentir la realidad que nos rodea. La interculturalidad designa los procesos de comunicación y de interacción entre los diferentes grupos societarios y las diversas culturas.

Desde el ámbito educativo, asumir esta diversidad es tal vez el reto más importante y difícil al que se enfrentan las instituciones educativas (Marchesi y Martín, 1998). Esta situación obliga a generar cambios en las políticas educativas tanto gubernamentales como internas orientadas a promover líneas prioritarias de formación permanente del profesorado.

3.2.2 El contexto latinoamericano y chileno

En el contexto latinoamericano, es importante señalar que los sistemas educativos tradicionalmente han estado orientados a la homogenización, proceso que tiene que ver, con las características homogeneizadoras de casi todos los Estados latinoamericanos, quienes permanentemente orientaron sus políticas educativas a la negación de las diferencias. Sólo en la década de los 90’s comienza a ganar fuerza la idea de lo “multicultural”.

El desafío de atender a la diversidad constituye un fenómeno de reciente creación, que implicaría un viraje radical en el área. Según Schmelkes (2013), hacia finales de la década de 1970, en los países de la zona con poblaciones originarias, se empezó a reconocer la necesidad de atender de manera diversificada a aquellos que tenían una cultura distinta y hablaban otra lengua. En un primer momento, la preocupación por lo diferente se reducía a la atención de la diversidad cultural y lingüística, pero con el

tiempo esto se ha ido ampliando. Actualmente, cuando hablamos de atención a la diversidad, nos referimos al reconocimiento de la enorme heterogeneidad de nuestra población, en todos los sentidos y a la necesidad de que la educación reconozca esta diversidad, y pueda atenderla de forma tal que todos los alumnos desarrollen su máximo potencial.

En el ámbito de la educación superior en Latinoamérica, la primera razón que nos invita a ocuparnos de atender la diversidad cultural en los contextos de formación universitaria es la creación de un espacio de convergencia latinoamericano, basado en su homónimo Europeo, que tiene como objetivo establecer un espacio común de educación universitaria denominado *Tuning* América Latina. Actualmente asistimos a la segunda etapa del proyecto denominado, *Alfa Tuning*, 2011- 2013.

La propuesta *Tuning* para América Latina es una idea intercontinental, que respeta la autonomía y diversidad de sus participantes; es un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos, tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma que caracteriza al proceso europeo, pero lo que cambian son los actores y la impronta que brinda cada realidad. Los principales objetivos que persigue el proceso en Latinoamérica son: contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles y el establecimiento de un sistema de créditos de referencia -CLAR-, concebido como una unidad de valor que estima el volumen de trabajo, medido en horas, que requiere un estudiante para conseguir resultados de aprendizaje y aprobar una asignatura o periodo lectivo. La idea de promover la movilidad estudiantil en América Latina busca difundir y favorecer el cambio de paradigma curricular y el desarrollo de programas de calidad entre las universidades latinoamericanas, a partir de un sistema compartido de reconocimiento del trabajo académico del estudiante.

La segunda razón que fundamenta la necesidad de atender la diversidad cultural de los estudiantes en el contexto universitario en la región, se ve reflejada en el informe Educación Juventud y Desarrollo, Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe, donde se señala que el aumento de los niveles educativos de la población se asocia con el mejoramiento de factores claves de desarrollo y bienestar, tales como la productividad, movilidad social, reducción de pobreza, construcción de la ciudadanía,

identidad social y cultural y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social. En consecuencia, atender la diversidad cultural a través de la educación superior en América Latina contribuiría a "conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. (...) constituyéndose en uno de los principales campos de reducción de desigualdades a futuro, y una de las vías privilegiadas para superar la pobreza" (OREALC/UNESCO, 2010. P5).

En consideración a esta realidad instalada en Latinoamérica, el proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (UNESCO-IESALC, 2007), parte de la necesidad de insistir en el plano de las realizaciones prácticas para profundizar en los avances hacia la valoración de la diversidad cultural en el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades, así como de la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afro descendientes en la región.

El Proyecto está orientado a documentar y analizar experiencias de instituciones de Educación Superior de América Latina, las cuales están dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de estos pueblos. Asimismo, está orientado a sentar las bases para recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores, identificar temáticas para nuevas investigaciones y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses afines.

Como resultado del proyecto, surge el Observatorio Diversidad Cultural e Interculturalidad en el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), cuyo objetivo es constituirse en una plataforma de colaboración entre las instituciones de Educación Superior que apoyan el desarrollo de programas académicos orientados a reconocer y valorar la diversidad cultural y promover el desarrollo sociedades interculturalmente equitativas (Mato, 2012).

En el contexto chileno, la Ley Orgánica Constitucional de Educación, de 1990 (LOCE) sienta las bases en esta directriz, posibilitando la implementación de políticas de desarrollo en el área tales como el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), y el Fondo para la Innovación

Académica (FIAC). En consecuencia, se aprecia un sustantivo aumento de recursos para el sector (OCDE, 2004).

Actualmente, se podría afirmar que el país ha alcanzado ciertos logros significativos en materia educativa: "cobertura, alta inversión en infraestructura, equipamiento y programas focalizados. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, la desigualdad educacional y la segregación continúan en niveles alarmantes, por lo que la Educación Pública se ha visto especialmente reducida y fragilizada." (Bachelet 2013, pág.16).

Para abordar estos importantes niveles de segregación, El Programa de Gobierno 2014-2018, entiende que "La educación chilena del siglo XXI debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión, la solidaridad y la democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los chilenos y chilenas". (Bachelet 2013, pág.16).

En materia de Educación Superior, el acceso a la educación superior, presenta barreras tanto de financiamiento como académicas, que obstaculizan el acceso de un gran número de estudiantes chilenos a la educación superior. Dichas "barreras son particularmente relevantes y discriminatorias en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos en situación de mayor vulnerabilidad económica. En tal sentido, la actual administración gubernamental concibe la educación superior como un derecho social efectivo. Por lo tanto, su compromiso para el periodo 2014-2018 es ofrecer garantías explícitas para los ciudadanos en materia de educación superior, tanto de acceso como de calidad y financiamiento. Estas garantías darán un trato preferente a los y las estudiantes de menores ingresos". (Bachelet, 2013, pág.20)

Dentro de este contexto de reforma educacional en marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior en Chile, MECESUP, la autoridad gubernamental incorpora la visión de actualización de la universidad del siglo XXI, adhiriéndose a las tendencias europeas sobre armonización curricular *(Tuning Educational Structures in Europe)*, las cuales son consideradas como

una oportunidad de sumarse a la innovación de los componentes curriculares que implican las directrices globales del momento actual.

Los procesos de modernización de la educación superior a nivel mundial, llevados a cabo fundamentalmente en Europa, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Rusia e India, constituyen un referente para el país; es así como Chile se integra al proceso a partir del año 2000, donde inicia el desarrollo de un Sistema de Créditos Transferibles, que busca en un primer momento delimitar la carga académica del estudiante de acuerdo a una disponibilidad de tiempo real. Avanzado este proceso en el año 2003, se formaliza un acuerdo de los rectores de las universidades chilenas[54] (CRUCH), denominadas "Declaración de Valparaíso", donde se manifiesta el interés por adoptar un sistema de créditos compatibles entre las universidades chilenas y con el sistema *Eurpean Credit Transfer System* (ETCS), que además de estimar la carga académica del estudiante, permita mejorar la legibilidad de los programas de estudios, y promover la movilidad estudiantil en Chile y en el extranjero.

Después de varias acciones para la consolidación del SCT-Chile el año 2011, a partir del proyecto FIAC (2011), se obtiene el respaldo y apoyo económico del Ministerio de Educación para consolidar en año 2014 el SCT-Chile en las 25 universidades del CRUCH y difundirlo a otras instituciones de educación superior del país. (Manual para la implementación del SCT-Chile, 2013).

[54] *El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas CRUCH, es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación.*

Está integrado por los Rectores de las veinticinco universidades públicas y tradicionales del país.

El rol del Consejo de Rectores se ha concretado en importantes contribuciones al ámbito universitario, tales como el establecimiento de un sistema de selección y admisión de alumnos a las universidades que lo conforman, mediante la creación de una Prueba de Selección Universitaria, única en América Latina, y aplicada desde el año 1967 a la fecha.

Adicionalmente, el Consejo de Rectores ha hecho importantes aportes en la gestación de leyes relacionadas con la educación superior, como la dictación de la "Ley sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior" (Ley Nº 20.129) y la generación del "Sistema de Fondos Solidarios de Crédito Universitario" (Ley Nº 19.287).

Las universidades que lo conforman son líderes en investigación y postgrado, además de contar todas con acreditación institucional, otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación. http://www.consejoderectores.cl/web/consejo_aporte.php

La movilidad estudiantil en el proceso SCT-CHILE, es entendida como "la acción que permite a un estudiante cursar una o varias asignaturas, módulos o actividades académicas en otra institución educativa, lo cual es reconocido académicamente por la casa de estudios de origen" (Manual para la implementación del SCT-Chile, 2013 pág., 88). La implementación de la Movilidad Estudiantil en SCT-Chile implica necesariamente el reconocimiento de aprendizajes, lo que permite al sistema de educación superior nacional cohabitar en una sociedad globalizada, que reconoce la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional, como causa y efecto de un currículo universitario flexible y sujeto a contextualización según los requerimientos de la sociedad.

Por lo tanto, se podría afirmar que la movilidad estudiantil favorece la promoción de un sistema de educación superior cohesionado en torno a la necesidad de los estudiantes, de las instituciones de educación superior y de la sociedad en sus dimensiones culturales, sociales, económicas y laborales. En términos generales, en Chile se distinguen tres tipos de movilidad: micro-geográfica[55], nacional[56] e internacional[57]. En la actualidad, encontramos experiencias de movilidad en los tres tipos, de las cuales la movilidad estudiantil de carácter internacional es la que presenta un mayor crecimiento durante estos los últimos tres años entre las universidades del CRUCH.

Dicho esto, se podría pensar que la iniciativa de la movilidad estudiantil en nuestro país podría constituirse en una oportunidad para atender uno de los grandes problemas no resueltos en Chile, que tiene relación con la desatención de las minorías étnicas en la región. En efecto, las minorías étnicas en Chile son vistas como personas que debe asimilarse a los patrones de la civilización occidental y a la ciudadanía chilena. (UNESCO, 2005a).

En este sentido, a pesar de que existen políticas públicas en área y voluntad gubernamental en el país para abordar el tema, Zapata (2010), identifica que "el sistema

[55] Permite que el estudiante tome algunas asignaturas en otras instituciones, con sede dentro de la misma ciudad, por lo que no implicaría un costo adicional para los alumnos.

[56] Corresponde a la movilidad dentro del país entre instituciones de distintas regiones.

[57] Corresponde a la movilidad con instituciones de otros países.

educativo chileno no favorece el conocimiento y valoración de diferentes culturas, cuestión que consideran importante transformar. Existe poca claridad a la hora de definir la sociedad culturalmente diversa y en consecuencia esto incide en la identificación de formas de abordarla en el ámbito educativo. Por este motivo las necesidades de transformación del sistema, tanto expresadas como percibidas, suelen ser difusas y hasta contradictorias con una educación que atienda la diversidad cultural en Chile" (Zapata, 2010, pág.1).

3.2.3 El contexto de la Universidad Católica del Norte

En el contexto particular de la Universidad Católica del Norte (UCN), donde se genera y desarrolla esta investigación, la preocupación por el fenómeno de la internacionalización de la universidad y la integración de la diversidad cultural tanto a nivel local como nacional, constituye un fenómeno de preocupación y ocupación establecido claramente en su proyecto educativo institucional. En este sentido, cabe mencionar que el Proyecto Educativo Institucional de la UCN -marco conceptual de intención de formación de sus estudiantes-, se fundamenta en tres pilares esenciales: educación en valores, educación centrada en el aprendizaje y la formación para la globalización.

La educación en valores, constituye un ámbito en el que la UCN tiene un núcleo valórico propio de la universidad católica, la cual, dentro de un entorno pluralista, mantiene su identidad atendiendo a la diversidad de su alumnado. De este modo, los estudiantes de la UCN deben tener una impronta valórica, basada en los principios universales del humanismo cristiano (Proyecto Educativo Universidad Católica del Norte, 2007).

La educación centrada en el aprendizaje, implica comprender que la acción educativa será efectiva en la medida que considere la generación de situaciones significativas de aprendizaje del sujeto que aprende. Lo anterior implica transitar de una práctica docente centrada en la enseñanza de contenido, a otra centrada en poner en acción el proceso del estudiante.

La formación para la globalización, el nuevo escenario internacional -caracterizado entre otros factores por el enorme impacto social, cultural, económico y científico de las tecnologías de la información y comunicación-, permite reconocer el fenómeno cultural de la globalización, en donde los diversos procesos y actividades humanas se desarrollan con gran rapidez y se reproducen multilocalmente. En este sentido, se requiere de un profesional que sea capaz de trabajar con otros y desarrolle una comunicación eficiente en la propia lengua y otros idiomas, a través de distintos canales comunicativos. Según declara el Proyecto educativo de la Universidad Católica del Norte, los egresados deben dominar las competencias necesarias, para desarrollarse dentro de la globalización, sin abandonar su cultura e identidad.

A partir de estos tres pilares se define un conjunto de competencias que la UCN pretende desarrollar y potenciar en sus estudiantes, para lo cual opta por un enfoque formador basado en competencias, estructurando el currículo de tal manera que apunte al desarrollo integral de dichas competencias, apoyándose fuertemente en el uso de nuevas tecnologías y comunicación.

La UCN ha considerado como competencias genéricas aquellas relacionada con los atributos necesarios para enfrentar cualquier situación, y por lo tanto, transversales a cualquier profesión. Para acotar las competencias, se establecen tres dominios de competencias genéricas e indicadores de logro para cada una de ellas.

El primer dominio corresponde a las competencias valóricas, que corresponden a aquellas actitudes y comportamientos que son reflejo de la presencia de los valores básicos y fundamentales a los que se orienta la formación integral a partir del modelo educativo. Estos valores son: la libertad, la verdad, la justicia, la solidaridad, el bien común y la sustentabilidad. Las competencias genéricas asociadas a este dominio son el respeto por la dignidad de la persona, respeto por la diversidad cultural y responsabilidad social.

El segundo dominio corresponde a las competencias académicas de tipo cognitivo y actitudinal, deseables en los estudiantes de la UCN a nivel general, que faciliten la adquisición de conocimientos y competencias de tipo técnico asociado a cada disciplina. Las competencias genéricas de este dominio -que es necesario

incorporar a todo perfil profesional- son: capacidad de autoaprendizaje, capacidad para resolver problemas y habilidades de infoalfabetización.

El tercer dominio corresponde a las competencias globales, la incorporación de la sociedad a un mundo globalizado, implica que las comunicaciones han adquirido altos niveles de importancia desarrollo y complejidad, lo que exige comprender la lógica de interacción con otros en diversos contextos sociales y culturales. Las competencias globales aluden a aquellas características de las personas que tienen relación con: la capacidad para comunicarse en contextos nacionales y extranjeros, la capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales, y la capacidad para hacer un uso eficiente de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

A partir de los tres dominios de competencias establecidos por la UCN en su PE, se puede establecer que la potencial diversidad cultural de su alumnado es una constante; situación que se visualiza en las competencias valóricas y globales promovidas por la institución (Tabla N°7).

Tabla N° 7. ***Competencias valóricas y globales de la UCN***

	Definición	Indicadores de logro
Competencias Valóricas	Respecto por la diversidad cultural: implica desarrollar la habilidad de entender, aprender, respetar, y apreciar los valores, prácticas y costumbres de su país, así como la de otras realidades.	-respeta el contexto social, cultural y político de los países extranjeros, aceptando sus raíces históricas y su realidad territorial. -interactúa con personas de diferente origen geográfico o cultural y advierte los aspectos comunes y diferentes, teniendo la capacidad de analizar su repercusión en su entorno más próximo. -reconoce el aporte que hacen otras culturas a la propia y comprende la diversidad cultural e interdependencia de los países.
Competencias Globales	Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales: implica desarrollar labores de tipo grupal, promoviendo el compromiso y un clima respetuoso, creando sinergia con personas diferentes disciplinas y/o culturas con el propósito de alcanzar metas colectivas, colaborando y compartiendo información y/o recursos.	-Establece adecuados mecanismos de comunicación de información y decisiones entre los integrantes del equipo y promueve la cooperación entre ellos para el logro de los objetivos. -Demuestra respeto por las aptitudes y aportes de los demás, y establece relaciones interpersonales basadas en la colaboración y compromiso con la tarea.

Fuente: elaboración propia

En virtud de esta nueva concepción formativa de la institución, la universidad, a partir del año 2007, ha optado por un enfoque de formación basado en el modelo educativo por competencias, centrado en el estudiante. Esta implementación ha sido progresiva y por etapas. La primera, comprende el rediseño curricular, la segunda, considera la implementación del currículo y una tercera el seguimiento del mismo.

Para el desarrollo y puesta en marcha de este proceso en particular, y cualquier otro que considere atender la diversidad del alumnado en el contexto de movilidad e internacionalización, se requiere profesionalizar la labor docente a través de la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida *(Lifelong Learning),* y la actualización permanente, en pos de una práctica de calidad, profesionalizante y eficaz. Dicha práctica presupone no sólo estar actualizado en el campo de las ciencias que imparte como asignaturas o disciplinas, sino también con una elevada preparación en el campo de la pedagogía y el contexto de educación universitaria.

En consecuencia, ser docente universitario en la actualidad constituye un compromiso con el quehacer pedagógico, basado fundamentalmente en la reflexión, la investigación y la innovación (Sarramona, 1998). En este sentido, la Universidad Católica de Norte, a través del Centro de innovación Metodológica y Tecnológica (CIMET), ha diseñado estrategias de desarrollo docente para la formación de sus profesionales, a través de programas de inducción a la docencia universitaria para la implementar su Proyecto Educativo.

En síntesis, es necesario destacar que los lineamentos actuales que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria van dirigidos a una nueva institución y a una nueva didáctica, fundamentada en el respeto a la diversidad, la educación centrada en el alumno y el aprendizaje a través de la formación basada en un enfoque por competencias. De esta forma, el desafío imperante es evitar que en el mundo se instale la cultura de los prejuicios sociales y culturales sobre las personas. Asumir la diversidad cultural supone reconocer el derecho a la diferencia como enriquecimiento educativo y social; presupone un cambio necesario de paradigma, de postulados científicos y de visión en relación con los sistemas educativos y sociedades actuales. Asumir la diversidad cultural constituye un deber de reconocer la igualdad de toda persona en dignidad y derechos.

Es en este sentido que la universidad como institución orientada a la búsqueda constante de nuevos saberes universales en favor de la humanidad, debe optar por una integración internacional e intercultural (Crespo, 2011), que vienen a concretarse a través de los procesos de internacionalización y de acuerdo a los desafíos de la universidad contemporánea de formar para la sociedad del conocimiento, responder a las exigencias de los procesos de convergencia y competir en el ámbito global.

3.3 Docentes universitarios y competencias profesionales

En atención a los requerimientos del contexto universitario actual, tanto internacional como nacional, surge la necesidad de repensar los roles y perfiles docentes. Roles y perfiles que además de las funciones y competencias profesionales requeridas tradicionalmente, deberán atender otras demandas e incorporar competencias tanto tecnológicas como interculturales, necesarias para atender las demandas de los nuevos tiempos.

Los cambios más importantes que han influido en esta redefinición, lo constituyen los nuevos escenarios en que el profesional debe realizar su quehacer pedagógico y de investigación (Tabla Nº 8).

Tabla N° 8. ***Cambios en la docencia universitaria en el siglo XXI***

Cambios en la docencia	Cambios en la investigación
1. Nuevos contenidos y competencias tecnológicas en el *curriculum*. 2. Nuevos instrumentos y recursos para la docencia y su gestión. 3. Acceso abierto a todo tipo de información. 4. Nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración. 5. Nuevos métodos pedagógicos. 6. Nuevos roles docentes: orientador y guía del aprendizaje, diseñador de entornos de aprendizaje, motivador, dinamizador y transmisor de la experiencia, evaluador de recursos, investigador, reflexionador de la propia práctica, colaborador, actualizador de contenidos, bibliografías, planes de estudio, etc. 7. Formación para su adaptación a los procesos de cambio científico, tecnológico y social. 8. Gestión académica (auto matriculas, solicitud de certificados, introducción y consulta de notas, listados y expedientes de alumnos…)	1. Acceso fácil y rápido a bibliotecas virtuales. 2. Mayor capacidad de manejo y procesamiento de datos, e información. 3. Mayor capacidad para comunicar avances científicos. 4. Mayor capacidad de comunicación e intercambio con otros investigadores (email, videoconferencias, chats, listas de distribución). 5. Información puntual de avances y eventos científicos mundiales. 6. Conocer las líneas de investigación seguidas para complementarlas o para evitar repeticiones. 7. Mejora la capacidad de ordenación y 8. almacenamiento de la información 9. Los organismos nacionales e internacionales orientan la actividad investigadora priorizando la financiación para determinadas áreas del conocimiento.

Fuente: Zabalza (2006).

En el ámbito de la docencia, la incorporación del modelo de formación basado en competencias, centrado en el alumno y en el aprendizaje, constituye un giro fundamental el cual implicará una serie de cambios tanto en el uso de nuevas metodologías como en estrategias de evaluación pertinentes al nuevo modelo.

En el campo de la investigación los cambios son aún más radicales, debido al fácil y rápido acceso a la información; mayor capacidad para comunicar avances científicos; mayor capacidad de comunicación e intercambio con otros investigadores, a través de email, videoconferencias, chats, listas de distribución, entre otros.

A partir de esta realidad, es urgente reconfigurar el rol docente, ya que el nuevo contexto universitario exige innovaciones tanto pedagógicas como tecnológicas y una multiplicidad de funciones, para algunas de las cuales el docente no fue preparado en su formación tradicional (Spengler, Egidi y Craveri, 2007). El nuevo rol docente tiende a plantearse en términos generales como orientador y/o guía del aprendizaje, diseñador de entornos de aprendizaje, motivador, dinamizador, evaluador de recursos, investigador,

reflexionador de la propia práctica, colaborador, actualizador de contenidos, bibliografías y planes de estudio, entre otros (Zabalza, 2006).

Para efectos de esta investigación, entenderemos por rol docente la definición propuesta por el informe "Programa de mejora e innovación de la docencia" (ICE-Universidad de Zaragoza, 2004, citado en Mas, 2011), que considera al docente universitario como un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente.

El rol docente se operacionaliza a través de una serie de funciones que el profesional debe realizar, y en este sentido, existen diversos modelos que describen la función docente. En esta investigación se hará referencia, concretamente, a las propuestas de Ibáñez (1990), Zabalza (2005) y Más (2011).

El primer modelo se sitúa en la década de los noventa y es elaborado por Ibáñez (1990), donde se describe la acción docente a partir de dos grandes funciones: docente y de investigación. El segundo modelo propuesto por Zabalza (2005), describe el ejercicio docente a partir de una función docente, y de ella se desprenden las competencias adscritas a dicha función. La tercera propuesta, corresponde al aporte de Más y Ruiz (2007), quienes, al igual de Ibañez (1990), describen la acción docente a partir de dos grandes funciones: docente y de investigación (Tabla N°9).

Tabla N° 9. ***Comparativa de la función docente en el ámbito académico desde tres aportaciones***

Modelo de Competencias	Ibáñez (1990)	Función docente de Zabalza (2006)	Función docente de Más y Ruiz (2007)
Competencias Docentes	- Competencia Didáctica - Competencia Académica - Competencia Ética - Competencia Comunicativa - Competencia Cultural - Competencia Tecnológica	- Planificar el proceso de enseñanza. - Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. - Ofrecer explicaciones claras, ordenadas e innovadoras. - Manejo de TIC. - Diseñar la metodología y organizar las actividades. - Comunicarse y relacionarse con los alumnos. - Tutorizar. - Reflexionar sobre la enseñanza - Identificarse con la institución y trabajar en equipo.	- Diseñar la guía docente. - Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Tutorizar el proceso de aprendizaje. - Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Contribuir a la calidad de la docencia. - Participar en la dinámica académico-organizativa de la institución
Competencias Investigativas	- Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia docente y científica. - Organizar y gestionar actividades científicas, que propicien la difusión, discusión, reflexión, e intercambio del saber científico. - Elaborar material científico actual y relevante. - Comunicar y difundir conocimientos a través de publicaciones diversas.		- Criterios externos: la evaluación de los congresos, editoriales y revistas en que participa y publica. - Criterios intrínsecos: Los resultados investigativos que aporta a través de su relevancia en patentes, innovaciones, libros, monografías, ect.

Fuente: Elaboración a partir de (Ibáñez, 1990; Zabalza 2006; Más y Ruiz 2007).

En general, los modelos presentados hacen alusión a la función docente y la función investigadora, y para la realización de las mismas se enumeran una serie de competencias que el docente debería manejar para cumplir eficientemente con su rol profesional.

Al respecto, Ibáñez (1990) describe la función docente de acuerdo a dos tipos de competencias: docentes e investigativas. Las docentes aluden a habilidades didácticas, académicas, éticas, comunicativas, culturales y tecnológicas; y las investigativas a habilidades vinculadas a diseñar, desarrollar, gestionar y difundir proyectos de investigación científica.

Por otro lado, Zabalza (2006) privilegia las competencias profesionales como planificar el proceso de enseñanza, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, manejo de TIC, comunicarse con los alumnos, tutorizar y reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Este autor no hace la diferenciación entre función docente y de investigación, sino incorpora la investigación dentro de la función docente.

Mas y Ruiz (2007), por su parte, señalan que las grandes funciones profesionales del docente -docencia e investigación-, deben ser contextualizadas con la realidad social, institucional y de aula. Los autores indican que es esencial en la función docente que este conozca el campo laboral para el cual se está formando el alumno, sus formas organizativas, la movilidad laboral, la incidencia de la globalización en los procesos de formación, los procesos migratorios y sus repercusiones sociolaborales y socioculturales, y también los avances científicos y tecnológicos. Según el autor, considerar los conocimientos del contexto es de vital importancia para diseñar las estrategias metodológicas para la formación. De lo contrario, si estas no son consideradas, difícilmente el docente tendrá elementos para organizar y diseñar estrategias metodológicas, lo que afectaría negativamente a su desempeño profesional.

Respecto del perfil del docente, es obligatorio entender que la relación perfil y competencia profesional constituyen una unidad indisoluble, que se articulan de acuerdo al rol y las funciones que debe cumplir el docente universitario, y que finalmente definen la esencia de su función (Mas, 2011).

En esta investigación entendemos por perfil docente el "conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades de la profesión docente" (Boterf, 2001, pág.23, citado en Bozu & Canto 2009), Es importante tener en cuenta la idea de Bozu & Canto (2009), quienes indican que el perfil del docente universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social. El perfil profesional es asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada, que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente.

Sobre la definición de competencia, este estudio optará por la definición institucional de la Universidad Católica del Norte declarada en su proyecto educativo:

> “En el contexto de la formación, nuestra institución, denominará competencia al conjunto de atributos personales que, movilizados, permiten y explican un desempeño exitoso en un ámbito profesional de realización específico, es decir, la integración de un Saber, un Saber Hacer y un Saber Ser” (Universidad Católica del Norte, 2007, pág. 16).

Existen diversos referentes de perfil docente que incorporan competencias (Bar, 1999; Ibáñez, 1990; Gil et al. 2004; Más, 2011; Perrenoud, 2004; R; Sarramona, 2002; Zabalza, 2006); la finalidad de estas propuestas es lograr transformaciones que favorezcan la vinculación del perfil docente con las demandas de la sociedad, que requiere de profesionales con responsabilidad ética y eficaces. Cabe destacar que, desde la década de los 80’s, se asiste a un creciente énfasis en la necesidad de actualizar el sistema de cualificaciones profesionales en todos los niveles de la actividad profesional, incluida la docente. La finalidad de esta tendencia social es potenciar la polivalencia, la productividad y la movilidad de los profesionales, mediante sistemas de acreditación aceptados universalmente.

De los aportes referenciados, se profundizará en la propuesta de Más (2011). Las razones de esta elección, es la vinculación que el autor establece entre el diseño del perfil, el contexto sociocultural y la claridad en la propuesta a través de un mapeo de lo que el docente debe ser capaz de realizar en su práctica profesional, tanto en docencia como en investigación. Sobre la función docente, el autor describe las seis competencias que constituyen el perfil, y las desglosa en 34 unidades competenciales o subcompetencias (Tabla N°8). Sobre la función investigadora, igualmente propone un listado de cuatro 4 competencias desglosadas en 30 unidades competenciales (Tabla N°10).

Tabla N° 10. ***Listado de competencia que requiere un perfil docente.***

Competencias	función docente: unidades de competencia	
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1.1	Caracterizar el grupo de aprendizaje
	1.2	Diagnosticar las necesidades
	1.3	Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional
	1.4	Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.
	1.5	Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto.
	1.6	Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia.
	1.7	Elaborar unidades didácticas de contenido.
	1.8	Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios
2. Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	2.1	Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos
	2.2	Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
	2.3	Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.
	2.4	Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación.
	2.5	Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno.
	2.6	Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución.
	2.7	Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	3.1	Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje.
	3.2	Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos.
	3.3	Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales
	3.4	Utilizar técnicas de tutorización virtual
4 Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.1	Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido
	4.2	Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos.
	4.3	Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
	4.4	Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.
	4.5	Tomar decisiones basándose en la información obtenida.
	4.6	Implicarse en los procesos de coevaluación
	4.7	Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia	5.1	Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.
	5.2	Mantener relaciones con el entorno socio profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
	5.3	Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.
	5.4	Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.
	5.5	Auto diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia
6. Participar activamente en la dinámica académico organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)	6.1	Participar en grupos de trabajo.
	6.2	Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia.
	6.3	Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.
	6.4	Participar en la programación de acciones, módulos... formativos.
	6.5	Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas.
	6.6	Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes

Fuente: Mas (2011 pág. 200)

A continuación, se presenta una descripción de cada una de las seis competencias docentes propuestas por Más (2011):

1. **Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.**

   Esta competencia es posiblemente una de las más planteadas en la literatura como competencia central del docente, agrupa los saberes didácticos necesarios para gestionar el aprendizaje en el contexto universitario. Especialmente en el diseño y elección de estrategias metodológicas, medios didácticos y técnicas e instrumentos para la evaluación.

   Sobre esta competencia, es importante destacar que el docente desarrolla su tarea profesional en un contexto complejo, cambiante y multicultural (Más, 2007); es por ello que requiere dominar conocimientos propios de esa realidad contextual, (conocimientos de su futuro trabajo profesional; formas organizativas de éste y de los agentes sociales; movilidad laboral; incidencia de la globalización en los procesos de formación, de los procesos migratorios y sus repercusiones sociolaborales y socioculturales tecnológicos; los avance científicos, entre otros). Si estos conocimientos no son considerados en el proceso de diseño de la guía académica, difícilmente el docente tendrá elementos para organizar y diseñar estrategias metodológicas pertinentes, relacionadas con el entorno y con la práctica profesional del alumno.

2. **Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal**.

   Esta competencia considera al alumno como el protagonista de su proceso de aprendizaje, por lo tanto, el docente se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora, del proceso de aprendizaje. Es así como debe estar capacitado para utilizar correctamente las estrategias metodológicas adecuadas para cada situación de aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal (en plenario y en pequeños grupos), combinado con

momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo. En este sentido, los docentes deben estar capacitados para integrar metodologías activas participativas, para fomentar la interrelación y potenciar los procesos de reflexión y crítica en sus alumnos. Por parte el docente, no puede quedar al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, curricular y pedagógico; deberá tener unas competencias concretas para el uso, selección y adaptación de estos medios en su práctica habitual.

3. **Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía**.

Esta competencia resulta una de la estrategia más importante de perfil docente, ya que favorece el trabajo autónomo por parte de los alumnos y la responsabilidad que tienen estos en la construcción de su propio conocimiento. El tutor guía, orienta, estimula el proceso de aprendizaje; Zabalza afirma que "la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario" (Zabalza, 2003, pág. 125).

4. **Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas y los aprendizajes de los alumnos, por ello, el docente debe conocer técnicas y estrategias de evaluación pertinentes para cada momento del proceso de formación.

5. **Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia**.

El docente universitario deberá desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión, crítica y evaluación constante, para introducir las innovaciones pertinentes, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que dé respuestas y se adecúe a las necesidades del contexto. En este sentido, el docente debe convertirse en un agente de cambio, ya que éste es intrínseco a su contexto de actuación, por lo

que consideramos esta función de innovación implícita en su quehacer profesional.

6. **Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones, etc.)**

El docente universitario debe participar activamente de en los grupos de trabajo curricular de las diferentes asignaturas pertenecientes a su área de conocimiento, departamento, titulación, etc.; e igualmente, gestionar actividades de desarrollo como jornadas, seminarios, mesas redondas que complementen la propia formación y la de sus alumnos.

En el ámbito de la función investigadora, Más (2011) propone un listado de cuatro competencias y 30 unidades competenciales (Tabla N°11), a través del cual se describen claramente las relaciones entre las diferentes competencia que estructuran los nuevos perfiles docentes y función asociada a cada una de ellas.

La riqueza de la propuesta de Más (2011), radica en que su modelo describe detalladamente las unidades de competencia, que componen la competencia mayor, situación que permite visualizar claramente todas las acciones que un docente universitario debería realizar en la concreción de su quehacer profesional.

Tabla N° 11. ***Listado de competencia que requiere un perfil docente.***

Competencias	**Función investigadora: unidades de competencia**
1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	1.1 Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos. 1.2 Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios... de la propia universidad, Estado, UE. 1.3 Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación 1.4 Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica. 1.5 Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacionales y/o internacionales 1.6 Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras 1.7 Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación. 1.8 Potenciar el/los grupo/s de investigación. 1.9 Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación 1.10 Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos) 1.11 Aplicar modelos teóricos planteados 1.12 Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad 1.13 Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones 1.14 Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación 1.15 Auto diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora
2. Organización y gestión de reuniones científicas que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación.	2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros 2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios... 2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área 2.4. Promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales 2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos 2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos...
3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.	3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación 3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/colaboradores 3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas 3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia 3.5. Adaptar las ideas, producciones... en beneficio del desarrollo grupal
4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional.	4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generadas. 4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado 4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido 4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido 4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario 4.6. Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión, público...

Fuente: Más (2011 pág. 201)

Sobre las competencias relacionadas con la función investigadora, Más (2007) señala la importancia de esta función docente para crear conocimiento científico y difundirlo, con la finalidad de mejorar la propia práctica, innovar en su realidad y contribuir a la producción de nuevo conocimiento a la sociedad.

Dicha función es muy considerada en la actualidad, ya que la producción académica, por un lado es valorada por los sistemas de acreditación de la institución universitaria, y por otro es considerada como una estrategia de desarrollo de los estados-nación.

Algunas competencias referidas a esta función investigadora propuestas por Más, (2011) son:

1. **Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

   El docente universitario debe poseer conocimientos, estrategias y habilidades para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación, relacionados con su ámbito curricular o afines y/o con su propia docencia.

2. **Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio, del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.**

   El docente universitario debe ser competente para organizar y gestionar eventos científicos académicos, en diferentes formatos, propiciando el encuentro de expertos de diferentes ámbitos con la finalidad de crear espacios de discusión y difusión del conocimiento.

3. **Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

   Con el actual sistema de habilitaciones y/o acreditaciones, resulta evidente la importancia de la producción científica, ya no solo para el reconocimiento y el desarrollo profesional del profesor universitario, sino incluso para su estabilización y promoción.

4. **Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional.**

   Un profesor universitario debe generar conocimiento y difundir las investigaciones realizadas a través de publicaciones en libros y revistas científicas (formato papel o digital), participación en congresos y jornadas científicas, participación en foros virtuales, su propia web o blog.

Las seleccionadas por Más (2011) en ambas funciones -docentes e investigativas-, son coincidentes con los aportes de Ibáñez (1990) y Zabalza (2006), descritas en un apartado anterior. Todas ellas se relacionan con el diseño, desarrollo, acompañamiento, evaluación y mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Coinciden los autores en la idea de que, para el logro de todos estos objetivos es necesario mantener una actitud de constante reflexión, autocrítica y compromiso ético con la profesión.

3.3.1 Las competencias del docente en entornos *on-line*

Al acotar la mirada y situar el proceso de redefinición del Perfil Docente -rol, función y competencias- en entornos virtuales, las funciones en general serían las mismas. La singularidad radicaría en la modalidad de formación para lo cual se requieren algunas competencias más específicas pertinentes al contexto *on-line.*

Esta perspectiva es compartida por Area (2013), Ibañez (1990), Más (2011) y Zabalza (2006); el docente virtual no debe reproducir los modelos transmisivos o expositivos de información tradicionales, sino que debe transformarse en un agente que selecciona, que filtra el conocimiento, que desarrolla procesos de tutorización y de

dinamización grupal, así como de evaluador de los aprendizajes; funciones que enfatizaran su rol, propios del nuevo modelo de formación basado en competencias. Para ilustrar con claridad estos nuevos roles docentes, Area (2013) propone una caracterización apoyada en tres metáforas (Tabla N°12).

Tabla N° 12. ***Metáforas sobre los nuevos roles docentes en entornos formativo virtuales***

Nuevos roles docentes en entornos virtuales	
El docente como *"DJ*"	- Ser docente competente en seleccionar aquellas piezas, trozos u objetos digitales pertinentes, puede ser una entrada de un blog, un video clip, un documento de lectura entre otras. - Crear escenarios o entornos de aprendizaje virtual *ex profeso* para su materia y su alumnado a partir de una mezcla remix de diversas piezas en Internet.
El docente como *"contet curator"*	- Buscar permanente información o contenidos en Internet potencialmente valioso para los estudiantes. El docente debe ser un usuario permanente de la web 2.0, (ciudadano digital.) - Seleccionar /filtrar contenidos relevantes para su clase y ofrecérselos a su alumnado a través de un entorno digital o publicitándolos en espacios de comunicación que habitualmente utilizan sus alumnos *(Moodle, Edmodo, Facebook, Twitter*).
El docente como *"community manager"*	- Animar, supervisar y tutorizar la interacción comunicativa de sus estudiantes en la red, en las redes o espacios de comunicación propios de la clase. - Dar visibilidad a las producciones digitales de sus estudiantes en la red de modo que otras aulas y grupos de estudiantes conozcan y valoren lo creado.

Fuente: Área (2013 pág. 231)

El docente como "DJ". Así como un DJ crea su propia música a partir de trozos o piezas de otros discos existentes, el docente selecciona y mezcla piezas o unidades culturales distribuidas en Internet, pero que al mezclarlas en un mismo entorno digital generan una experiencia de aprendizaje específica para un grupo de alumnos.

El docente como *"content curator".* Se puede traducir como aquella persona que esta rastreando de forma continuada la información en la red sobre una temática o línea de conocimiento especializada, filtra dicha información y difunde aquella que considera valiosa. En este entendido, Area (2013) sugiere que el profesor tiene que ser una persona que constantemente esté conectada a la red, recibiendo múltiples informaciones desde distintas fuentes, tales como blogs, portales web, bases de datos, redes sociales, entre otros. Su función es seleccionar aquellas motivaciones o datos que considere adecuados para sus alumnos, con el fin de difundirlos en clases y en los espacios virtuales que utilizan sus estudiantes. El docente es un mediador entre la información bruta de la red y su alumnado, selecciona el contenido potencialmente útil a la acción educativa.

El docente como *"community manager"*. Se puede traducir como gestor o responsable de una comunidad virtual. Trasladado esto -e interpretado de forma libre- al oficio docente, se podría sugerir -según Area (2013)- que el profesor tiene que ser el gestor o responsable de la red social más o menos articulada y formal en los distintos escenarios del ecosistema digital: *twitter, facebook, edmodo*, así como también en entornos más estructurados como *LMS* (tipo *moddle*) en los que trabaja y se comunica su alumnado. Allí donde se produzca interacción comunicativa entre los estudiantes, intercambio de formación o acciones de trabajo colaborativo, la función del docente como gestor o responsable de la red sería tutorizar, estimular y animar la participación de los miembros de la clase.

En este sentido, las nuevas funciones que se suman a la docente, según Alonso y Blázquez (2012), serían: la función de orientación y la función técnica. (Tabla N°13).

Tabla N° 13. ***Funciones docente en entornos on-line***

Funciones	**Competencias**
Docente	1. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje. 2. Habilidades sicopedagógicas. 3. Dominio de contenido. 4. Diseño de materiales 5. Reflexión e investigación de la práctica profesional
De Orientación	1. Motivador 2. Guía 3. Facilitador 4. Dinamizador
Técnicas	1. Conocimiento básico de las TIC 2. Solución de problemas elementales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso y Blázquez (2012)

Respecto a la función docente, todas las habilidades sicopedagógicas que el docente posea van a constituir un referente que le guie en su tarea. Asimismo, se requiere que este posea un dominio conceptual del contenido de su materia y que desarrolle competencias relacionadas con la elaboración de materiales didácticos multimedia. En relación a la función orientadora, la labor fundamental es la del acompañamiento y seguimiento de sus alumnos, fomentando su relación con estos mediantes la motivación y facilitación del aprendizaje. Finalmente, respecto a la función técnica, no es necesario un conocimiento minucioso de las TIC, pero sí un dominio básico del medio para educación virtual.

A su vez, Area (2013) define cuatro funciones docentes en un entorno formativo *on-line*: primero, seleccionar y ordenar contenidos y recursos; segundo, dar estructura y facilitar procesos organizativos del trabajo grupal de los estudiantes dentro del entorno; tercero, propiciar un clima relacional y comunicacional *on-line* fluido y constante entre los estudiantes y el docente; y en cuarto lugar, tutorizar y evaluar el proceso y productos de trabajo elaborados por los estudiantes. Cada una de estas funciones trae asociadas una serie de tareas, propias de la docencia virtual, coincidentes con otras propuestas por Alonso y Blázquez (2012), Ibañez (1990), Yot y Marcelo (2013) y Zabalza (2007), descritas en apartados anteriores (Tabla N°14).

Tabla N° 14. ***Funciones docentes en un entorno formativo on-line***

1. Seleccionar y orquestar la interfaz, los recursos y la información/conocimiento en espacio virtual. Esto implica que el docente desarrolla las tareas de: - Planificación didáctica de las situaciones de aprendizaje de sus estudiantes. - Seleccionar de los recursos o herramientas digitales que van a utilizar. - Diseño de la interfaz y de los materiales didácticos a incorporar en el entorno virtual. - Gestión de la red social de comunicación entre los miembros de la clase. - Creación de los espacios de publicación *on-line* de los trabajos de los estudiantes. - Filtrar y distribuir información valiosa de Internet a su grupo de alumnos
2. Dar estructura y facilitar procesos organizativos del trabajo grupal de los estudiantes dentro del entorno. Esto implica: - Que el grupo o grupos de estudiantes se apropien de una meta, proyecto o tarea de trabajo compartida a desarrollar. - Que sepan establecer criterios de reparto interno del trabajo a desarrollar dentro de cada grupo. - Que sean capaces de planificar los plazos de ejecución y repartir responsabilidades. - Que seleccionen los recursos de comunicación y publicación digitales que serán usados por cada grupo.
3. Propiciar un clima relacional y comunicacional *on-line* fluido y constante entre los estudiantes y el docente. Esto implica: - Que cada alumno y/o grupo manifieste su presencia social en el entorno formativo on-line. La presencia social hace referencia a la percepción que tienen los demás de que uno es real dentro del entorno de comunicación. Esto significa participación activa y continuada dentro del entorno formativo virtual. - Que se produzcan interacciones comunicativas variadas e intensas entre los miembros (entre los estudiantes entre sí, y entre estos y el docente). - Que los estudiantes desarrollen prácticas socio comunicativas en la red basadas en valores humanos y democráticos.
4. Tutorizar y evaluar el proceso y productos de trabajo elaborados por los estudiantes. Esto implica: - Realizar seguimiento y apoyo constante al trabajo generado por cada grupo de alumnos supervisando los productos que generan. - Adoptar un modelo o enfoque de evaluación continua estimulando tanto la autoevaluación de cada grupo de estudiantes, como la evaluación compartida y la puesta en común de los productos finales mediante herramientas digitales.

Fuente: Área (2013 pág. 232)

Ardizzonne (2004), por su parte, hace una descripción de la función docente en contextos *on-line*, soportada en dos ámbitos: el saber y el saber hacer. El saber incorpora aquellos conocimientos que el docente debe poseer para un desempeño eficiente de su función; el saber hacer, será entendido como la capacidad de realizar una acción específica relacionada con su quehacer profesional.

1. **En el ámbito del saber, las funciones del docente son:**

   1.1 Trabajar en equipo. El autor distingue tres niveles, un primer nivel, donde se prepara y gestiona la actividad didáctica. Un segundo nivel, corresponde al apoyo de los actores, al tutor y/o docente, durante el desarrollo del curso. El tercer nivel se sitúa en la interacción con los alumnos.

   1.2 Manejo de los contenidos en formato multimedia. Enfatiza la necesidad de agilizar la comprensión en las aulas, o de favorecer el acceso *on-line* a los mismos a través de objetos de aprendizaje (OA). Según el *Institute of Electrical and Electronics Engineers* 1998, se entiende por OA cualquier entidad, digital o no digital, que se pueda utilizar, reutilizar o ser referido a través de soportes tecnológicos de aprendizaje tales como: sistemas de entrenamiento computarizado, ambientes de aprendizaje interactivos, sistemas inteligentes de instrucción automatizada, sistemas de aprendizaje a distancia, y ambientes de aprendizaje colectivos. Los ejemplos de Objeto de Aprendizaje incluyen el contenido multimedia, contenido educacional, los objetivos de aprendizaje, software educacional y las herramientas de software, y las personas, organizaciones o acontecimientos referidos a través de soportes tecnológicos de aprendizaje (LOM, 1998:1, citado en Navas, E y Cabero, J. 2007).

   1.3 Gestionar los tiempos de planificación y preparación de materiales. Una buena gestión de los tiempos influye positivamente en el alumno, en el caso de actividades *on-line* autogestionadas, en las cuales el docente-tutor no interviene durante la actividad, pero sí debe determinar el ritmo de los plazos y exigir respeto a los tiempos decididos por los alumnos.

2. En el ámbito del saber hacer, las funciones del docente son:

Organización, acción de compartir y acción de evaluar (Tabla N°15).

Tabla N° 15. ***Descripción del saber hacer del docente E-learning***

Con respecto a la organización	- Planificar: En este gran ámbito de la enseñanza, el docente debe prestar atención a dos aspectos principales: el aspecto estratégico y el distributivo. - Aspecto estratégico: articulación de las fases del trabajo, identificación del problema y de los instrumentos para resolverlos, actividades y encuentros para compartir resultados finales y conclusiones. - Aspecto distributivo: debe procurarse que la acción didáctica, se estructure de modo, que cada usuario en su situación de uso y operatividad, pueda ser valorizado y tenga la posibilidad de realizar las actividades y ser útil a la comunidad. - Coordinar: La coordinación tanto de planificación como de gestión, es un aspecto crítico y afecta ámbitos diferente, formatos didácticos diferentes (clase, ejercicios, *role-playing*, simulaciones, estudios de caso, discusiones, investigación/acción, descubrimiento guiado)
Con respecto a la acción de compartir	- Colaborar con otros docentes: debido a la variedad de soluciones es recomendable discutir intercambiar experiencias con docentes de otros cursos. - Escribir: el docente debe utilizar la escritura para comunicarse con sus alumnos, ya que la escritura oral se apoya en la escritura verbal multimedia propia del *E-learning*, para así tejer una serie de relaciones con sus alumnos. - En particular en este entendido el docente debe actualizar y realizar la manutención de la plataforma, responder a correos electrónicos, describir los contenidos de una unidad, redactar *newletters* para informar y recordar plazos.
Con respecto a la acción de evaluar	- Incentivar: el docente debe motivar al alumno a realizar actividades durante todo el proceso de formación, a través de la participación en foros, preparación de portafolios, entre otros. Estas actividades serán calificadas. - Explicitar: durante el proceso de evaluación el docente deberá comunicar al alumno los criterios con que será evaluado, tanto si se trata de una evaluación parcial o final. Este proceso pudiese ser negociado debido a que la acción didáctica en E-learning es generalmente participativa. - Examinar: el momento del examen será siempre delicado, tanto por las obligaciones burocráticas como por la prueba en sí. Ello exige la presencia del docente, tanto si es oral como escrito.

Fuente: Elaboración a partir de Ardizzone (2004).

En relación a la organización, los aspectos considerados importantes son la planificación y la articulación de las fases del trabajo y diseño didáctico.

Sobre la acción de compartir, el autor destaca la colaboración con otros docentes de otros cursos para discutir e intercambiar experiencias. También fomentar la escritura para comunicarse con sus alumnos.

Sobre la acción de evaluar el desempeño del proceso, es importante motivar al alumno a realizar actividades durante todo el proceso de formación, a través de la participación en foros, preparación de portafolios; comunicar al alumno los criterios con que será evaluado, tanto si se trata de una evaluación parcial o final. Y finalmente, cautelar el momento del examen que será siempre delicado por las obligaciones exige la presencia del docente, tanto si es oral como escrito.

Otra mirada sobre el tema, la constituye la propuesta de Alonso y Blázquez (2012), quien define la función del docente virtual desde tres perspectivas: docente, orientador y técnica.

La función docente, corresponde a la ya definida en apartados anteriores, común a todo profesor, ya sea en entornos presenciales o virtuales; éste ha de desarrollar una serie de competencias que le ayuden a planificar adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, es necesario que este posea un adecuado dominio conceptual del contenido de aprendizaje y que desarrolle competencias relacionadas con el diseño y elaboración de materiales didácticos, aspecto importantísimo en el entorno virtual.

La función de orientación u orientador del proceso formativo en un entorno virtual, concibe al docente o *e*-tutor, la labor de orientar y hacer seguimiento a sus alumnos, fomentando su relación con estos mediante la motivación y la facilitación del aprendizaje. Para captar la atención de los desmotivados, desarrollará habilidades de interrelación relacionados con la empatía, amabilidad y comprensión, flexibilidad, valoración del alumno, interés, cercanía, capacidad para motivar, respeto, etc.

Finalmente, respecto de la función técnica, esta hace referencia al manejo de la TIC, en este sentido no es necesario que el profesor desarrolle un conocimiento minucioso de ellas, pero sí un dominio básico del medio. Es decir, el correcto manejo de las tecnologías implica no tanto conocer todos los medios a la perfección, sino dominar aquellos que van a resultar básicos y estratégicos para los procesos de educación virtual.

Sobre los roles y funciones del docente virtual en un contexto *E-learning*, estos son similares a los de un docente presencial. Las funciones comunes a ambas

modalidades son: diseño y gestión de los contenidos, la gestión de los tiempos y la organización, la tutoría y el acompañamiento entre otros (Tabla N°16).

Tabla N° 16. ***Funciones del docente de formación on-line***

Alonso y Blázquez (2012)	**Area (2013)**	**Ardizzonne (2004)**	**Trujillo (2011)**
Docente 1. Planificación 2. Habilidades sicopedagógicas. 3. Dominio de contenido. 4. Diseño de materiales. 5. Reflexión e investigación **De Orientación** 1. Motivador 2. Guía 3. Facilitador 4. Dinamizador **Técnicas** 1. Conocimiento básico de las TIC 2. Solución de problemas elementales.	**Seleccionar y orquestar la interfaz**, los recursos y la información/conocimiento en espacio virtual. **Dar estructura** y facilitar procesos organizativos del trabajo grupal de los estudiantes dentro del entorno. **Propiciar un clima relacional** y comunicacional *on-line* fluido y constante entre los estudiantes y el docente. **Tutorizar y evaluar** el proceso y productos de trabajo elaborados por los estudiantes	**Ámbito del saber.** 1. Trabajar en equipo, prepara y gestionar la actividad didáctica. 2. Apoyo de los actores, al tutor y/o docente, durante el desarrollo del curso. 3. interacción con los alumnos. **Ámbito del saber hacer** 1. Organización 2. Acción de compartir 3. Acción de evaluar	**Pedagógica** 1. Detectar estilos de aprendizaje y guiar el proceso de aprendizaje 2. Diseñar estrategias de mejora y promover el autoaprendizaje **Organizativa** 1. Planificación. 2. Establecer las normas de funcionamiento. 3. Estimular la realización fluida de las actividades. **Orientación** 1. Recomendaciones 2. Evaluar y retroalimentar **Comunicativa** 1. Informar sobre las características del curos 2. Gestionar la comunicación 3. Promover la interacción. **Motivacional** 1. Propiciar un clima de trabajo agradable 2. Trato respetuoso y cordial **Técnicas** 3. Uso de herramientas 4. Aprovechar las posibilidades educativas de las TIC **Social** 5. Compartir el proceso de aprendizaje 6. Entorno colaborativo 7. Formar comunidades de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso y Blázquez (2012); Area (2013); Ardizzonne (2004) y Trujillo (2011).

Alonso y Blázquez (2012) y Trujillo (2011) incorporan funciones más específicas al docente on-line, como la función técnica, orientadora y comunicacional. Según estos autores son imperativos estos conocimientos y habilidades para orientar el trabajo de los estudiantes a través de la red. Sobre todo asesorar a los estudiantes en el uso de las herramientas de las plataformas, tales como: descripción del curso, agenda, anuncios, documentos, enlaces, ejercicios, secuencias de aprendizaje, trabajos, foro, chat, entre otras; y explicar a los estudiantes sus potencialidades en su proceso de formación.

Las principales funciones del docente *on-line*, según los autores referenciados, serían: la gestión de los aprendizajes; estructurar y facilitar los procesos organizativos del trabajo grupal de los estudiantes dentro del entorno; propiciar un clima relacional y comunicacional *on-line* fluido y constante entre los estudiantes y el docente; tutorizar y evaluar el proceso y productos de trabajo elaborados por los estudiantes; asesorar técnicamente a los estudiantes en el uso de herramientas de la plataforma, orientar el proceso, entre otros.

A partir de estas funciones comunes, tanto para el docente presencial como el docente virtual, pero con algunas particularidades según el contexto, Alonso y Blazquez (2012) proponen una serie de competencias que el docente virtual deberá tener para un buen desempeño profesional en un entorno virtual. Las competencias propuestas por el autor son: cognitivas, metacognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales, afectivas y técnicas (Tabla N°17).

Tabla N° 17. ***Listado de competencia que requiere un perfil docente on-line***

Competencias	**Unidades de competencia**	**Competencias docente presencial**	**Competencias docente on-line**
1. Competencias cognitivas	Propias de la función de profesor de una disciplina, implica un amplio conocimiento en el ámbito disciplinar especifico y en el ámbito pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.	X	X
2.Competencias metacgnitivas	Que le conviertan en un profesional reflexivo y autocritico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática. Lo cual es determinante en nuestra concepción de docencia.	X	X
3.Competencias comunicativas	Estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científico y de sus diferentes registros. Así como también el manejo de herramientas informáticas de comunicación.	X	X
4. Competencias de gestión	Vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.	X	X
5. Competencias sociales	Que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo.	X	X
6. Competencias afectivas	Que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos.	X	X
7. Competencias Técnicas	Administrador de recursos web.		X

Fuente: Más (2011)

En la formación *on-line* co-existen diferentes roles y perfiles (experto en contenidos, experto en metodología, diseñador de recursos digitales, administrador de la plataforma, gestor de contenidos, gestor de formación, técnico de calidad y profesor-tutor). En ocasiones, todos estos roles y funciones pueden recaer en una solo persona, pero en realidad esto es relativo y dependerá del contexto particular de cada institución.

De lo que sí existe certeza, es que dentro de este abanico de funciones es de mayor relevancia la del profesor-tutor, de esta figura depende generalmente el éxito o fracaso del proceso de formación (Area, 2013; Ardizonne, 2004; Mas, 2011). Por esta razón, la función se analizará de forma particular.

Al profesor-tutor Yot y Marcelo (2013) asignan, principalmente, la siguiente competencia, con sus diferentes niveles de concreción (Tabla N°14)

Tabla N° 18. ***Competencias del profesor Tutor elearning***

COMPETENCIA	**UNIDAD DE COMPETENCIA**
Acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje orientando, proporcionando retroacción, gestionando la interacción, facilitando los recursos de aprendizaje y velando por la calidad de la formación.	E.1: Acoger, asesorar y orientar al alumnado favoreciendo la autonomía de su aprendizaje. E.2: Gestionar los contenidos velando que estén actualizados. E.3: Realizar el seguimiento y evaluación del aprendizaje del alumnado proporcionando feedback E.4: Gestionar la interacción facilitando la participación y la colaboración a través de las herramientas y espacios adecuados. E.5: Facilitar el aprendizaje del alumnado diversificando las actividades, los tipos de aprendizaje y los contextos en que se producen. E.6: Asegurar la calidad durante el proceso formativo midiendo expectativas, satisfacción y resultados.

Fuente: Yot y Marcelo (2013)

La competencia que el tutor debe manejar según Yot y Marcelo (2013), es la de acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje, orientando, proporcionando retroalimentación, gestionando la interacción, facilitando los recursos de aprendizaje y velando por la calidad de la formación. Las sub competencias que la componen son acoger, asesorar y orientar al alumnado favoreciendo la autonomía de su aprendizaje; gestionar contenidos; realizar el seguimiento, retroalimentación y evaluación del aprendizaje; gestionar la participación y el trabajo colaborativo; facilitar el aprendizaje diversificando las actividades, los tipos de aprendizaje y los contextos en que se producen; y finalmente, garantizar la calidad del proceso formativo. Es responsabilidad de los tutores proporcionar al alumnado recursos para el logro de los resultados de aprendizaje y/o criterios de evaluación propuestos para su proceso de formación.

Una particularidad de la formación *E-learning*, es que esta evoluciona constantemente a raíz de su vinculación irrenunciable a las TIC. Su desarrollo depende

de herramientas y recursos soportados por las TIC, recursos que desafían constantemente la pertinencia de las competencias de los tutores *on-line*. Yot y Marcelo (2013) señalan que se ha transitado desde los orígenes de la formación *on-line*, de una tutoría desarrollada en forma asíncrona a una comunicación síncrona, a través de video-tutorías o video-conferencias. En el mismo sentido, la aparición avasalladora de las redes sociales ha generado una comunicación mucho más ágil, instantánea y versátil, que exige a los tutores *on-line* un conocimiento actualizado de las posibilidades de integración de estas herramientas en los procesos de formación.

En síntesis, según Yot y Marcelo (2013) la figura del tutor *on-line*, sus tareas y competencias asociadas, configuran un archivo abierto y en constante evolución que debe ser revisado continuamente para que los que desempeñan la función de acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje *on-line*, dispongan de la formación adecuada en cada momento.

3.3.2 La competencia intercultural como requisito para el desempeño en entornos de diversidad cultural

En la formación *on-line*, la función tutorial es un elemento relevante. El tutor es el responsable de crear ambientes de aprendizaje colaborativo y conformar una comunidad de aprendizaje cohesionada; el tutor, según Yot y Marcelo (2013), debe mostrarse accesible a los estudiantes, respetuoso y tolerante con la diversidad, multiculturalidad y necesidades particulares de sus alumnos. Ricardo y Mizuno (2010) reafirman estos principios y además señalan que la diversidad cultural constituye un elemento clave dentro del currículo de cualquier asignatura, especialmente las virtuales, donde participan personas de diferentes realidades culturales y contextos. Sin embargo no aparecen explícitamente definidas las funciones asociadas a atender la diversidad cultural de los alumnos en entornos de formación virtual, sólo algunos autores la señalan de forma tácita o tangencial.

Existen diversas corrientes que orientan cómo abordar la diversidad cultural en los contextos formativos, una de ella es el desarrollo de la competencia intercultural. Ésta se sustenta en otorgar valor a la diferencia, que hace único e irrepetible al ser humano, ante el riesgo de uniformización que supone la globalización.

El concepto competencia intercultural ha recibido diversas denominaciones, dentro de las cuales se destacan las siguientes: ajuste intercultural (*cross cultural adjustment),* adaptación intercultural *(cross-cultural adaptation),* efectividad intercultural *(cross-cultural effectiveness),* ajuste personal *(personal adjustment),* conciencia intercultural *(cross-cultural awareness),* competencia intercultural *(intercultural competence)* entre otras. Tal como existe diversidad de denominaciones, también surgen variadas conceptualizaciones (Tabla Nº19).

Tabla N° 19. ***Definiciones de Competencia Intercultural***

Definición	**Autor**
"… la capacidad general de un individuo para manejar aspectos claves de la comunicación intercultural: como las diferencias culturales, familiares, las dinámicas intergrupales y las tensiones y conflictos que acompañen a estos procesos."	Boom (2000: 37)
"Son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse en un medio intercultural. Las dimensiones de dicha competencia intercultural son: conocimientos, habilidades o destrezas y las actitudes, siendo ésta la base de la competencia intercultural. (Se considera la actitud como base de la competencia intercultural porque ella configura, el estado humano inicial de aceptación a lo diferente)."	Aguado (2007: 142)
"Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente, enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas, sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica."	Villa y Poblete (2007: 215)
"Se reconoce en la actualidad como una herramienta crucial para vivir en las sociedades plurales del siglo XXI. …una forma de competencia social o de habilidad de vida, aplicada a entornos y contextos caracterizados por la diversidad cultural."	Etxebarria, (2010: 148)

Fuente: Elaboración a partir de Boom (2000); Aguado (2003); Villa y Poblete (2007); Etxebarria (2010).

De las anteriores definiciones, se desprende que la competencia intercultural constituye una capacidad del individuo para relacionarse con personas culturalmente diversas; dicha capacidad implicaría poseer conocimientos, habilidades y actitudes, pertinentes para desenvolverse eficazmente en contextos interculturales.

Para efectos de esta investigación doctoral, se utilizará la definición de competencia intercultural propuesta por Aguado (2003), quien la define en sus tres dimensiones: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes.

1. Actitud: se refiere a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra. Implica voluntad para

cuestionar nuestros propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos (empatía).

2. Conocimiento: considera la cosmovisión, sus producciones, costumbres e interacción social. Está vinculada con la capacidad para conocer nuestra propia perspectiva del mundo, para reconocer nuestra identidad cultural, aunque ésta no sea siempre unitaria ni estable.

3. Habilidades y destrezas: consiste en la habilidad para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura, y destreza de poner en práctica estos conocimientos, en situaciones reales de comunicación e interacción. Es fundamental en este sentido saber cómo preguntarles a personas de otras culturas, sobre sus creencias, valores y comportamientos que, en la mayoría de los casos, son inconscientes y difíciles de explicar.

Aguado (2003 y 2007) enfatiza esta última dimensión, al considerar que es el punto de partida en todo proceso de adquisición de la competencia intercultural.

Según Boom (2000), la competencia intercultural además de su composición tridimensional, presenta una categorización de tres niveles de acción e interacción: individual, institucional y grupal. El nivel individual se sitúa en las características personales de los individuos de diferentes culturas, quienes deben contar con actitudes, conocimientos, habilidades sociales y autoconfianza, que garanticen una comunicación eficaz y la interacción e interrelación con los otros. El nivel institucional hace referencia a la capacidad que tienen las instituciones de modificar y/o adaptar sus estructuras a los nuevos desafíos que la presencia de la diversidad cultural de los nuevos alumnos impone. Y finalmente, el nivel grupal que involucra la capacidad de adaptación tanto de los grupos minoritarios como de la cultura dominante.

Otra aproximación al tema, es la propuesta por Santibáñez (2005), quién identifica en la competencia intercultural la presencia de cuatro elementos que interactúan entre sí, estos son: conciencia intercultural, competencia afectiva, competencia cognitiva y competencia comportamental.

La conciencia intercultural consiste, según la autora, en el "conocimiento personal del individuo en relación con los otros" (Santibañez 2005, pág.4). Como concepto global, la conciencia intercultural se adquiere a través de la comprensión del posicionamiento propio, frente a la diversidad cultural de los demás.

La competencia afectiva -actitudes y valores y/o sentir- se refiere a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra. Esto implica voluntad para cuestionar nuestros propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos.

El tercer elemento es competencia cognitiva, permite tener conciencia y conocimiento de la propia cultura y de aquellas con las cuales nos relacionamos, con la finalidad de conocer y reconocer en ellas los diferentes aspectos que las hacen singulares, pero también similares. La base de cualquier interacción comunicativa, más aun en una relación de diálogo intercultural, lo constituye el deseo y el interés por conocer al otro, conocer sus razonamientos y experiencias, su cosmovisión, sus producciones y costumbres.

El cuarto elemento lo constituye la competencia comportamental, entendida como habilidades sociales, destrezas interculturales que nos permiten conocer, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo se puede malinterpretar fácilmente lo que alguien de otra cultura dice o hace. La competencia comportamental constituye:

> "Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas" (Caballo, 1993, pág.6, citado en Santibáñez 2005).

Un docente competente interculturalmente, es aquel que posee un amplio conocimiento cultural, reflexivo y en evolución constante, al servicio de tareas comunicativas complejas y reflexivas. Los docentes son críticos, inquisitivos y

conscientes, y sus disposiciones reflejan una orientación flexible hacia la naturaleza del conocimiento y la experiencia. Toleran la incertidumbre porque están preparados para ampliar sus perspectivas a través de la investigación de textos y experiencias culturales. (McCloskey, 2012, pág. 41-49). Los efectos de estas conexiones, en sus distintas manifestaciones, deben servir para comprender las relaciones transculturales y recoger la importancia de cada cultura. Hoy en día, no es suficiente constatar la diversidad, se necesita pensar en cómo es posible convivir con ella. Debiéndose asumir que las diferencias culturales son complementarias, sin dejar de ser diferentes.

Ahora bien, ¿cómo se adquiere la competencia intercultural?, ¿cómo se llega a ser una persona culturalmente competente?, ¿cuál es el proceso?

Estudios realizados por Bennett y Hamer (1998) y Arthur, (2000a), citado en De Santos (2004) confirman que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso activo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Este aprendizaje implica una transformación de la identidad de la persona, que se refleja en un cambio de actitudes, un incremento en la autoconfianza y un cambio de perspectiva, siendo la autoconciencia una etapa inicial para la aplicación de cualquier programa de intervención que pretenda el desarrollo de la competencia intercultural

También se ha podido comprobar que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso de aprendizaje permanente, con un alto componente vivencial. Es decir, se desarrolla a través de la experiencia directa con el otro diferente, sea en interacciones de uno a uno, o bien grupales, en el propio país o en el extranjero.

Un referente en esta línea lo constituye Bennett y Hamer (1998) con su Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI), que promueve la adquisición de estas competencias basadas en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. El modelo se estructura en seis estadios o etapas, las cuales se agrupan en dos grandes tendencias: la etnocéntrica (negación, defensa y minimización), en ella la persona está centrada en sí misma y en su propia cultura; y, en segundo lugar, la etnorelativa (aceptación, adaptación e integración), en la cual la persona se abre a los demás y se integra finalmente. A continuación, se describirá en qué consiste cada uno de los seis estadios.

1. La denegación: la realidad de las otras formas culturales no se percibe del todo, o es negada por la existencia de barreras psicológicas o físicas que evitan el contacto.

2. La defensa: se reconoce la existencia de diferencias culturales, pero se denigran las otras culturas en comparación con la propia.

3. La minimación: se considera la cultura propia como universal, las diferencias culturales aparentes se describen como variaciones superficiales.

4. La aceptación: se acepta la existencia de otras culturas, sin embargo, no necesariamente se aceptan todas sus manifestaciones y representaciones de la realidad.

5. La adaptación: estadio en el cual las personas se sienten cómodas con la diferencia y comprenden los puntos de vista de la otra cultura.

6. La integración: se amplía la experiencia de sí mismo para incluir las visiones del mundo de otras culturas.

El desarrollo de la competencia intercultural no suele ser considerado ni en los procesos de selección, ni en los de formación de los profesores y educadores en general. Sin embargo, la sensibilidad cultural se ha identificado como un factor crucial al predecir el éxito en el trabajo y la vida, en ámbitos multiculturales (Vilà, 2007b). Por lo tanto, el desarrollo de competencias interculturales en profesores, debería ser un objetivo de todo programa de formación.

Estudios realizados por Etxeberria, Karrera y Murua (2010) evidencian los grandes desafíos de formación docente en temáticas interculturales; manifiestan que aunque los docentes poseen un buen nivel de consciencia y actitudes positivas hacia la diversidad cultural, tienen menos desarrolladas las competencias relativas a conocimientos y destrezas para desenvolverse en contextos interculturales. En relación con su situación profesional, los educadores manifiestan bajos niveles de satisfacción,

expectativas y de formación en el área. Además, tienen sensaciones de abandono, desprotección y desconocimiento de cómo abordar la tarea de trabajar con alumnos culturalmente diversos.

Alonso (2011), hace referencia a la importancia de las actitudes del profesorado respecto de la heterogeneidad cultural del alumnado, señalando que lo que sienten, piensan y hacen los maestros cuando se encuentran con alumnos con características socio-culturales diferentes a la propia en el aula -ya sea virtual o presencial-, podrían convertirse en un *obstáculo* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o una *oportunidad* de integración (León del Barco et al. 2008, pág. 34); ya que las actitudes median en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de ahí su importancia, ya que estas son fundamentales en la relación pedagógica docente-alumno.

Zapata (2010), es su *estudio "Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno"*, concluye que en el ámbito de la formación docente en educación, existen serias resistencias de los docentes respecto de los entornos con diversidad cultural y su relación con la demanda en formación. Jordán (2004, pág.13-17), identifica cuatro razones que podrían ser la causa de estas resistencias:

1. Los docentes piensan que todos los estudiantes son iguales. Para este tipo de profesores no es necesario formarse en educación intercultural, pues la diversidad cultural no es "su problema". La igualdad aquí es entendida como homogeneización y asimilación cultural.

2. La presencia de alumnado culturalmente diverso en las aulas genera problema y desorientación en el profesorado. Desde esta perspectiva, la formación demandada suele ser práctica, técnica o incluso compensatoria.

3. El docente ve la presencia de diversidad cultural en el aula como un fenómeno enriquecedor. Es un grupo docente que manifiesta una "muy buena voluntad" y "actitud positiva" para acoger la diversidad cultural de sus alumnos. Este tipo de docentes suele demandar tanto una

formación técnica o estratégica, al igual que el anterior como una preparación cognitiva. Esperan conocer a sus estudiantes culturalmente distintos para tratarlos lo mejor posible en el plano didáctico y humano.

4. El docente ve diversidad cultural en el aula como un compromiso pedagógico. Que entiende la diversidad cultural de su alumnado como una oportunidad personal y profesional enriquecedora para re-formarse. Este profesorado requiere una formación continua, pues posee una sensibilidad profesional que le conduce a buscar opciones educativas mejores. Aquí la sensibilidad no se diluye en la buena voluntad, sino como un compromiso profesional con la singularidad de sus estudiantes.

Como idea concluyente, esta investigación sugiere promover la formación en educación intercultural en todas sus dimensiones: cognitiva, técnico-pedagógica y afectiva-actitudinal.

Según Mata (2012), la interculturalidad es en sí misma una actitud. Por lo tanto, por actitud intercultural se entenderá a la valoración positiva de la diversidad y el respeto por las personas. La actitud implica apertura al otro, disposición para establecer una comunicación eficaz y adaptarse a nuevas situaciones y contextos. Además, exigiría cierto grado de tolerancia a la ambigüedad, tanto en la comunicación como en las relaciones humanas (Asina, 2004). En el ámbito del quehacer profesional del docente universitario, la actitud intercultural implicaría considerar aspectos como el respeto e interés por cada alumno en singular, tolerancia y estimación de lo diferente y apertura al mundo al progreso y a la innovación.

Para describir la importancia y la implicancia de las actitudes docentes hacia la diversidad cultural, es preciso clarificar que esta será definida como componente de la competencia intercultural, promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural, por un lado, contribuye a formar una ciudadanía más democrática, tolerante y solidaria (Bagant et al. 2006), y por otro lado, una actitud docente positiva de apertura hacia la diferencia, favorecería el éxito de cualquier emprendimiento en el área de la formación (Skehan, 1989).

Según Herdina & Jessner (2002), la ventaja de proponer una intervención en el área de las actitudes desde la formación docente radica en que estas nunca son estáticas, sino que varían y se pueden ver alteradas o modificadas. Asimismo, se pueden ver influenciadas por personas, experiencias y contextos.

En este sentido, Vilà (2007a), en su investigación la *"Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO"*, entiende la actitud como un elemento fundamental para promover el surgimiento de conductas positivas hacia a la diversidad cultural. La sensibilidad intercultural en sí se entiende como la "actitud" hacia la diversidad intercultural. Tiene su origen en los estudios centrados en el ámbito de la comunicación intercultural de Bennett en 1986. El trabajo de Vilà (2007a) se centra en describir las dificultades de la comunicación en los actuales contextos multiculturales de los centros educativos.

La promoción de actitudes positivas hacia la diversidad cultural en el profesorado, según Mata (2012), implicaría en primer lugar el cuestionamiento y reflexión crítica sobre el propio entorno cultural, así como un distanciamiento que permita descubrir y valorar críticamente el carácter convencional de las formas culturales (Ruiz de Lobera, 2004). En segundo lugar, supone valoración positiva de la diversidad y respeto por las personas, lo cual deriva en el abandono de cualquier actitud etnocéntrica o de superioridad moral o cultural. Y en tercer lugar, implica apertura al otro, es decir, disposición para establecer una comunicación eficaz y favorecer intercambios positivos y enriquecedores, y flexibilidad para comprender y adaptarse a nuevas situaciones y contextos. Las actitudes especialmente relevantes para este efecto serían dos: la empatía y las altas expectativas respecto al otro y a sus posibilidades de aprendizaje.

El diagnóstico y empoderamiento docente de actitudes hacia la diversidad cultural resulta imprescindible en una sociedad globalizada, por ello, se considera importante fomentar una actitud positiva en relación con la diversidad cultural y al uso de las TIC (Castells, 2000; Cabero, 2006; Aguado, 2007), debido a que los sistemas educativos actualmente se ven enfrentados a utilizarlas para dar a sus alumnos las herramientas y conocimientos necesarios para el nuevo siglo. Este desafío supone contar con docentes formados y capacitados no sólo en aspectos técnicos, metodológicos y pedagógicos,

sino que también debe tener en cuenta una dimensión actitudinal para la renovación pedagógica ante la integración tecnológica. El éxito de iniciativas soportadas en las (TIC) depende de la actitud y del compromiso de los docentes con el cambio metodológico. En definitiva, esto implica que el docente debe desarrollar una actitud favorable al cambio permanente, para comprender y apropiarse satisfactoriamente de estos nuevos desafíos.

En este sentido, el perfil docente -según García (2012)- debe estar fundado en la base del respeto a la diversidad de las identidades, abordando un enfoque intercultural que no se detenga en la tolerancia pasiva del otro, sino que, por el contrario, vaya más allá: a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias, a la estimación de la diversidad como riqueza de todos, a la posibilidad de compartir e intercambiar bienes culturales. Es decir, debe poseer una actitud positiva hacia la diferencia y a los desafíos que esta supone.

Al contextualizar la actitud al ámbito de la diversidad cultural, Aguaded (2005), Chen & Starosta (1996), De Santos, (2004) y Vilà (2007a), coinciden en señalar que las actitudes deseables hacia la diversidad cultural serían la empatía, el nivel de expectativas respecto del otro y sus posibilidades de aprendizaje, apertura, curiosidad, respeto y tolerancia. Estas actitudes han sido evaluadas en diversas investigaciones, que han tenido como referente el estudio de Sensibilidad Intercultural, de Chen & Starosta (1996). El estudio de Chen & Starosta se sustenta en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva, su propósito es promover entre los interlocutores la capacidad de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para llegar a la construcción de una ciudadanía global, considerando la sensibilidad intercultural como la dimensión afectiva de la competencia intercultural (Vilà, 2007), la cual es evaluada a través la de una escala de sensibilidad intercultural.

Dicho estudio, posteriormente, ha sido adaptado y aplicado por Vilà (2007a) y Santos (2004), entre otros, en el ámbito relacional, comunicacional y de gestión.

3.3.3. Perfil del docente *E-learning* con diversidad cultural.

Un entorno virtual -según Bautista, Borges y Fores (2008)- posibilita dos hechos importantes; uno, es la participación de estudiantes de lugares alejados entre sí, de diferentes lugares del mundo, de realidades heterogéneas y de una variada procedencia sociolaboral, favoreciendo así la creación de espacios interculturales; y el otro, tiene que ver con las ventajas que supone para la universidad implementar cursos en línea, sin la necesidad de contar con la infraestructura e instalaciones físicas que supone la universidad tradicional.

Al realizar una aproximación sobre el perfil del docente *E-learning* con diversidad cultural, es necesario definir los dominios de desempeño asociados a su función, y realizar una óptima selección de las competencias que conformarían estos dominios. Antecedentes desarrollados en apartados anteriores nos darán las orientaciones básicas para delimitar con precisión el perfil docente para la nueva modalidad de enseñanza.

Considerar la diversidad cultural antes de iniciar la acción docente puede prevenir dificultades y problemas durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, Bautista, Borges y Fores (2008), sugieren pensar en una descontextualización local de los contenidos; según los autores, los contenidos deberían ser adaptables a necesidades y características individuales, respetar las diferencias características socioculturales y tener una actitud abierta para enriquecerse con la diferencia cultural.

Si a eso se añade la comunicación que en un entorno virtual se realiza a través de mensajes escritos, "en ocasiones lo que uno escribe puede ser interpretado erróneamente por el destinatario ya que no se ve a la otra persona." (Bautista, et al. 2008, pág. 30). Donde las diferencias culturales se reflejaran en lo que se escribe y como se escribe, algunos momentos de la comunicación pueden ser difusos, ya que las expresiones habituales en un país pueden resultar extrañas, secas o incluso arrogantes para un lector de otro país; la longitud de un mismo mensaje puede ser adecuada para una cultura y excesiva para la otra; en otras ocasiones, no se considera correcto expresar la propia opinión abiertamente en grupo, y menos si el profesor todavía no ha dado la suya. Sin embargo, McCloskey (2012) señala que las actividades comunicativas en estos

contextos de aprendizaje, deben ser capitalizadas a través de los espacios para la reflexión que ofrece la virtualidad.

La comunicación en contextos de diversidad cultural exige el respeto mutuo, la estrategia óptima sería la promoción y uso de diálogo igualitario, que, según Habermas (1987), garantiza una vida plena para todos. El diálogo igualitario se sustenta en la validez de los argumentos, y no en las posiciones de poder de quien las emite. El diálogo igualitario se concreta cuando todos adquieren una posición semejante.

Para elaborar una aproximación sobre el perfil del docente en *E-learning* con diversidad cultural, es necesario considerar este encuadre contextual y las propuestas sobre las competencias del docente universitario descritos en apartados anteriores. Ellos nos darán las orientaciones básicas para delimitar con mayor precisión el ámbito las competencias que el docente debe tener frente a la incorporación de esta modalidad de formación virtual.

Acotadas las competencias asociadas a la docencia e investigación que debe atesorar el docente universitario, se ha hecho un análisis identificando una serie de competencias con una vinculación directa con la atención a la diversidad cultural en contextos de formación *on-line*.

La primera de ellas es la competencia intercultural. En este sentido, constituye una oportunidad de éxito en el desempeño docente en un contexto virtual, ya que es una competencia de tipo interpersonal que provoca que las personas logren una buena interacción con los demás.

De esta forma, McCloskey (2012) afirma que el sistema de formación en contextos *E-learning*, ofrece la posibilidad de desarrollar la competencia intercultural en docentes y estudiantes. La competencia intercultural posibilita al docente un mejor desempeño profesional cuando se enfrenta en el aula presencia y/o virtual, a relaciones interculturales; en este sentido, capitalizar la competencia intercultural y la habilidad tecnológica que ofrece la virtualidad, constituye la clave del éxito en cualquier proceso de formación con diversidad cultural.

Según Más (2011), otras competencias importantes de mencionar y considerar en la futura elaboración del perfil docente *on-line* con diversidad cultural, aunque no orientada directamente a atender a la diversidad cultural pero sí aplicable a ella. Las cuales serían:

1. "Diseñar y planificar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto".

2. "Diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos".

3. "Aplicar las estrategias metodológicas considerando la diversidad de los alumnos y las especificidades de cada uno de los contextos"

4. "Reconocer la diversidad y la multiculturalidad" y gestionar la diversidad en las aulas, a través de la "competencia para la acción tutorial". Esta competencia es, cada día, más necesaria para el correcto desarrollo de todos los planes de estudio, y adquiere relevancia y matices específicos según consideremos estudios presenciales, semipresenciales o a distancia. (Mas, 2011, pág. 199-200).

En el actual marco de actuación que plantea la educación superior, donde el alumno y el aprendizaje son protagonistas, la atención a la diversidad en general y cultural en particular se hace mucho más patente y necesaria; casi una exigencia imprescindible a considerar (Más, 2011).

En este sentido, optar por una orientación epistemológico-educativa y sociocultural, a partir de la cual se proponga el diseño del perfil docente, parecería óptimo. Se considera como referente la propuesta de Fainholc (2005), quien desarrolla un perfil docente sustentado en siete ejes*:* pedagógico, social, ético, organizacional, evaluativo, técnico, transversal e intercultural. Construido en base a las competencias que debería manejar el docente *on-line.*

En consecuencia, para efectos de esta investigación, se propone una aproximación respecto del perfil del docente universitario en entornos *on-line* con diversidad cultural.

Dicho perfil se elabora a partir de la convergencia de aportes realizados por diversos autores, pero tomando como referencia central los ejes de Fainholc (Tabla N°20).

Tabla N° 20. ***Hacia el Perfil del Docente Universitario E-learning con diversidad Cultural***

EJES BASICOS	COMPETENCIAS
Pedagógicos	- Redactar resultados de aprendizajes - Dar orientaciones y retroalimentación - Elaborar Guías de estudio - Motivar el aprendizaje a través de metodologías activas - Promover en los estudiantes competencias genéricas - Tutorizar
Social	- Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizajes - Moderar discusiones en línea - Manejar recursos de comunicación sincrónicas y/o asincrónicas (foros, chat, mail)
Ético	- Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright, privacidad, etc.) - Demostrar conducta profesional comportamiento ético adecuado en el desempeño de roles y funciones en el medio *on-line*
Organizacional	- Seleccionar recursos de aprendizajes relevantes para el buen desarrollo del curso - Ayudar al alumno seleccionar sus programas de estudios. - Establecer el calendario del curso. - Manejar eficientemente el tiempo en línea - Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo - Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo
Evaluativo	- Evaluar durante todo el proceso de formación. - Realizar retroalimentación constante
Técnico	- Monitorear los programas de los estudiantes - Moderar videoconferencias - Fomentar la integración de comunidades virtuales de aprendizajes - Diseñar cursos en línea utilizando plataformas como *Moodle, Webct, Dokeos*,etc - Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea - Evaluar recursos tecnológicos disponibles para su implementación
Intercultural	- Respetar la diversidad (cultural, religiosa, etc.) - Conocimientos culturales de la cultura propia y de otros - Conocimiento del mundo y de lenguas extranjeras - Aplicar estrategias y técnicas de intervención en contextos educativos diversos - Mentalidad global de apertura hacia los demás - Empatía

Fuente: elaboración a partir de Ardizzone (2004); Cabero (2007); Fainholc (2005), García Nieto (2005), González (2007); Guitert (2007); Monereo (2005); McCloskey (2012); Salmon (2000).

El perfil propuesto se edifica de acuerdo a siete ejes básicos: pedagógico, social, ético, organizacional, evaluativo, técnico, transversal e intercultural.

Componente pedagógico: implica los principios filosóficos y éticos de la educación. Incluye conocimientos acerca de lo que se enseña y cómo se enseña. Al respecto, Más (2011) y Pérez (2005), consideran perentorio atender la diversidad cultural y sugieren incorporar competencias como diseñar y planificar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto...

Componente social: implica la creación de un entorno amigable y social a través de los conocimientos acerca de los alumnos y su forma de progresar en el aprendizaje, de autorregularse, motivarse y percibir el valor de las tareas. Las funciones sociales consisten en: desarrollar relaciones humanas, apoyar el desarrollo del aprendizaje colaborativo y la formación de comunidades sociales y/o comunidades virtuales de aprendizaje; familiarizar a los estudiantes entre sí y tender puentes entre culturas, entornos sociales y contextos de aprendizaje.

Componente ético: cuya descripción abarca el ser y hacer en un medio *on-line*, a partir de los aspectos legales, el respeto a la privacidad, autoría, diversidad, el conocimiento y la información, así como la personalidad de los diversos agentes educativos (medio, organización, docente-tutor, alumno, etc.), y que contempla las siguientes competencias: respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa, de género); respetar aspectos legales propios del medio en línea (tales como el copyright y la privacidad) y demostrar conducta profesional y comportamiento ético adecuado en el desempeño de roles y funciones en el medio en línea.

Componente organizacional: implica el conocimiento del plan de estudio. Incluye el conocimiento de materiales y programas diseñados para la enseñanza de asignaturas, las metas, los objetivos, los objetivos institucionales y el escenario donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comunidad, recursos y medios. Las funciones organizacionales consisten en gestionar tiempos en línea, colaborar con otros docentes, organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros, entre otros.

Componente evaluativo: implica el conocimiento de los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos, técnicas de evaluación y manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos. Las funciones evaluativas implican el diseño y aplicación de evaluaciones tanto diagnósticas, sumativas y formativas.

Componente técnico: implica el conocimiento y el manejo de las herramientas tecnológicas: herramientas de comunicación, para facilitar la interacción; herramientas del sistema, para monitorear los progresos de los aprendices y las herramientas propias, para crear nuevos recursos, editar materiales y apoyar en la presentación de contenidos. Es recomendable procurar que los estudiantes comprendan el funcionamiento del entorno de comunicación y posean un cierto dominio sobre las herramientas disponibles.

Componente intercultural: implica el manejo de las habilidades y estrategias para atender la diversidad cultural, desde la base del respeto hacia las personas, la apertura hacia los demás, la tolerancia, la empatía y la igualdad en las relaciones. Para un desempeño profesional eficaz en contextos de diversidad cultural, se recomienda desarrollar una serie de acciones, tales como poseer conocimientos culturales de la cultura propia y de otros, conocimiento del mundo y de lenguas extranjeras, manejo de estrategias y técnicas de intervención en contextos educativos diversos.

3.4. Resumen del Capítulo

Las ideas centrales de este capítulo ayudan a comprender la necesidad de atender a la diversidad cultural, en el ámbito universitario actual en contextos de formación *on-line*. La finalidad de este recorrido es definir una propuesta de perfil docente, que responda a los requerimientos de una formación on-line con diversidad cultural.

Los motivos que justifican considerar a la diversidad cultural en el ámbito de la formación, están relacionados con los cambios introducidos por la globalización, especialmente en lo que se refiere a la intensificación de los encuentros entre diversas culturas debido a los cambios tecnológicos y las migraciones a gran escala. Estas transformaciones de alcance global han incidido en el ámbito universitario, lo cual

obliga a revisar el rol y la función docente, analizar su pertinencia respecto de las funciones y competencias demandas para atender alumnos culturalmente diversos en un contexto de formación *on-line*.

Chile reconoce la importancia de atender la diversidad cultural de sus ciudadanos, el actual mandato 2014-2018, en su programa de gobierno reconoce que "La educación chilena del siglo XXI debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión…de cada uno de los chilenos y chilenas". (Bachelet 2013, pág.16).

Las Universidades de chilenas, que forman parte del CRUCH, reconocen la visión de actualización de la universidad del siglo XXI, adhiriéndose a las tendencias europeas sobre armonización curricular *(Tuning Educational Structures in Europe) y movilidad estudiantil.*

La Universidad Católica del Norte (UCN), integrante del las universidades del CRUCH, se suma a las demandas de actualización en el ámbito de la internacionalización de la universidad y la integración de la diversidad cultural, tanto a nivel local como nacional, declaradas en su proyecto educativo institucional.

Proyecto Educativo Institucional de la UCN -marco conceptual de intención de formación de sus estudiantes-, se fundamenta en tres pilares esenciales: educación en valores, educación centrada en el aprendizaje y la formación para la globalización.

La formación para la globalización, caracterizada entre otros factores por el enorme impacto social, cultural, económico y científico de las tecnologías de la información y comunicación, permite reconocer el fenómeno cultural de la globalización, en donde los diversos procesos y actividades humanas se desarrollan con gran rapidez y se reproducen multilocalmente. En este sentido, se requiere formar capital social con las competencias necesarias, para desarrollarse dentro de la globalización, sin abandonar su cultura e identidad.

A partir de la revisión bibliográfica que da vida a este capítulo, se puede establecer que en los actuales espacios de convergencia de la enseñanza universitaria -tanto en la Unión Europea como en Latinoamérica, y particularmente en la Universidad Católica del Norte, Chile- se concibe el rol del docente universitario, indistintamente el contexto de formación, como un facilitador del aprendizaje (Area, 2013; Ardizzone & Cesare, 2004; Cabero, 2007; Ibañez, 1990; Más, Perrenoud, 2004; Zabalza, 2007). En relación a las funciones docentes, los autores coinciden en que estas serían, justamente, la función docente y la función de investigación. En el ámbito de la formación *on-line,* se sumarían la función técnica y la función de orientación y/o tutorización.

Un entorno virtual, el docente debería ser capaz de estimular la participación de estudiantes de lugares alejados entre sí, de diferentes lugares del mundo, de realidades heterogéneas y de una variada procedencia sociolaboral (Bautista, Borges y Fores, 2008). Por ello, se recomienda la descontextualización local de los contenidos (adaptables a necesidades y características individuales), así como también respetar las diferentes características socioculturales y tener una actitud abierta para enriquecerse con la diferencia cultural. También se considera importante un tratamiento especial en las formas de relación e interacción, ya que un entorno virtual la comunicación se lleva cabo principalmente mediante mensajes escritos, donde las diferencias culturales se reflejan en lo que se escribe y como se escribe. En este sentido, se requiere de un perfil docente que responda a estas demandas, asumiendo las particularidades de la formación *on-line,* como lo son la gestión del conocimiento mediado por las TIC y el desempeño en el aula virtual con estudiantes potencialmente diversos.

Un referente que incorpora estas demandas, la constituye el modelo un elaborado por Fainholc (2005), quien basa este perfil docente en siete dimensiones: pedagógico, social, ético, organizacional, evaluativo, técnico, transversal e intercultural. Las principales competencias profesionales que componen este diseño son: diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades del contexto y el perfil profesional de los estudiantes; desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje; tutorizar, retroalimentar y evaluar el proceso de formación.

Dentro de las competencias genéricas y/o transversales que deberían formar parte de este perfil, se propone el uso de TIC y la competencia intercultural; esta última constituiría el medio de intervención más eficaz en contextos de formación con diversidad cultural. Es importante destacar que los ámbitos formativos actuales se han vuelto cada vez más multiculturales y globales. Por ello, la competencia intercultural, definida como aquellas habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse en un medio intercultural, tiene componentes relacionados con conocimientos, habilidades o destrezas y las actitudes; siendo ésta ultima la base de la competencia intercultural, porque ella configura el estado humano inicial de aceptación a lo diferente (Aguado, 2003, pág.141).

CAPÍTULO IV: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

4.1 Introducción

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo exploratorio y descriptivo, basado en un enfoque cuantitativo no exclusivo, ya que también se considera una aproximación cualitativa.

En lo que se refiere al enfoque cuantitativo, se desarrolla bajo ciertas condiciones que permiten la posibilidad de réplica sobre puntos específicos del estudio, además de facilitar la comparación entre estudios similares.

El enfoque cualitativo, por su parte, proporciona profundidad a los datos, riqueza interpretativa, flexibilidad, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experimentos únicos.

La estructura de este capítulo está constituida por un primer apartado que contiene el objetivo general y los objetivos específicos. El segundo apartado, incluye el diseño metodológico de la investigación; el tercer apartado presenta la descripción de la muestra; el cuarto apartado aborda la descripción de los instrumentos de medición; el quinto apartado presenta los procedimientos; y en el sexto apartado se desarrolla la descripción de los procedimientos para el análisis de la información.

4.2 Objetivos de la Investigación

4.2.1 Objetivo General

1. Describir y analizar la actitud y la actuación de los docentes *on-line*, hacia la diversidad cultural.

4.2.2 Objetivos Específicos

1. Adaptar instrumentos para recoger información sobre la actitud y actuación de los docentes *on-line*, hacia la diversidad cultural.

2. Identificar la actitud de los docentes *on-line* hacia la diversidad cultural.

3. Analizar las opiniones de los docentes *on-line* respecto de su actuación hacia la diversidad cultural.

4. Identificar discrepancias entre la actitud y la actuación docente, para detectar puntos de mejora en la atención a la diversidad cultural en programas *on-line.*

5. Describir la valoración de los estudiantes respecto de la actuación docente hacia la diversidad cultural en contextos *on-line.*

6. Conocer la concepción de los directivos y profesorado de programas on-line de la competencia intercultural y su atención desde la formación.

4.3 Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación, referida a las actitudes del docente de enseñanza *E-learning* hacia la diversidad cultural en la Universidad Católica del Norte (Antofagasta-Chile), se estructura a partir de un objetivo general, relacionado con el quehacer docente en contextos de diversidad cultural en la modalidad de formación *E-learning.* Dicho objetivo general tiene que ver, específicamente, con la actitud del docente, y actuación profesional en ambientes culturalmente diversos.

Para dar respuesta al objetivo planteado se ha optado por aplicar tres instrumentos de recogida de información: dos cuestionarios tipo encuesta y una entrevista, adaptados al objetivo general de la investigación (Tabla Nº 21).

Tabla N° 21. ***Diseño Metodológico de la investigación***

Objetivo general:

1. Describir y analizar la actitud y la actuación de los docentes *on-line*, hacia la diversidad cultural.

Objetivos específicos	Preguntas de Investigación	Instrumento	A quienes	Análisis de la información
1. Adaptar instrumentos para recoger información sobre la actitud y actuación, de los docentes on-line, hacia la diversidad cultural.		Escala de opinión sobre formación *on-line, E-learning* para el profesorado. Adaptado de la Escala de Sensibilidad Intercultural. (Vilà, 2007b). Escala de opinión sobre formación *on-line, E-learning* para el alumnado. Adaptado del cuestionario para la evaluación de la calidad de programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abiertos y a distancia (Marcelo, 2008).	Docentes Alumnado	Fiabilidad en esta muestra
2. Identificar la actitud de los docentes *on-line* hacia la diversidad cultural.	¿Qué actitud tienen los docentes hacia la diversidad cultural en entornos on-line?	Cuestionario de opinión sobre formación *on-line, E-learning* para el profesorado.	Docentes	1º Medias y Desviación Típica 2ª ordenar en función de la media
3. Analizar la percepción de los docentes *on-line*, respecto de su actuación hacia la diversidad cultural.	¿Qué opinión tienen los docentes *on-line*, respecto a su actuación docente hacia la diversidad cultural?	Cuestionario de opinión sobre formación *on-line, E-learning* para el profesorado. Preguntas p7, p8, p9 de la entrevista a docentes.	Docentes	1º Medias y Desviación Típica 2º ordenar en función de la media 3º Análisis de contenido
4. Identificar discrepancias entre la actitud y la actuación docente con el fin de detectar puntos de mejora en la atención a la diversidad cultural en programas *on-line*.	¿Cuáles son las diferencias entre la actitud y la actuación docente con respecto a la atención a la diversidad cultural en entornos *on-line*?	Cuestionario de opinión sobre formación *on-line, E-learning* para el profesorado.	Docentes	1º Diferencias entre importancia y realización 2º ordenar en función de la diferencia
5. Describir la valoración de los estudiantes respecto de la actuación institucional y docente hacia la diversidad cultural.	¿Cómo valoran los estudiantes la actuación docente hacia la diversidad cultural?	Cuestionario de opinión sobre formación *on-line, E-learning* para el alumnado	Alumnado	Medias y Desviación Típica
6. Conocer la concepción de los directivos y profesorado de programas *on-line* de la competencia intercultural y su atención desde la formación.	¿Qué concepción tienen los directivos y profesorado de programas *on-line* de la competencia intercultural?	Entrevistas	Directores y docentes del CEDUCN	Análisis de contenido

Fuente: Elaboración propia

4.3.1 Objetivo 1. Adaptar instrumentos para recoger información sobre la actitud y actuación de los docentes on-line, hacia la diversidad cultural.

4.3.1.1 Análisis de Fiabilidad Escala para el profesorado

Para medir la fiabilidad de la encuesta de opinión sobre formación *on-line* cuestionario para el profesorado, se aplicó la prueba estadística Alfa de *Cronbach.* Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1, y que sirve para comprobar si el instrumento que se hace mediciones estables y consistentes.

Alfa es un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente se parecen. Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90; por encima de este valor podría existir redundancia o duplicación. Situación que pudiera suceder cuando varios ítems de un mismo elemento están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; en esta situación se recomienda eliminar ítems redundantes. Usualmente, se prefieren valores de alfa entre 0,80 y 0,90, sin embargo, cuando no se cuenta con un mejor instrumento, se pueden aceptar valores inferior de alfa de Cronbach, teniendo siempre presente esa limitación" (Oviedo y Campos, 2005, pág. 572-580).

La escala presenta dos posibles respuestas, una referida al grado de importancia que conceden los docentes hacia la diversidad cultural; y otra, referida al grado en de realización de actuaciones interculturales. Con respecto a la importancia el coeficiente de fiabilidad es 0,9, y con respecto a la realización coeficiente es de 0,91 lo cual indica que ambas escalas son fiables (Tabla 22).

Tabla N° 22. ***Fiabilidad de la escala de opinión para el profesorado***

	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Importancia	,900	21
Realización	,911	21

Al analizar el instrumento para el profesorado por dimensiones en el grado de importancia y realización, los resultados difieren de los resultados obtenidos en el análisis como unidad genérica (ver tabla N°23).

Tabla N°23. ***Análisis de fiabilidad de la escala de opinión para el profesorado por dimensiones, según el grado de Importancia y Realización***

	Importancia	Realización	Nº de elementos
Implicación en la Interacción	,728	,768	6
Respeto en la interacción	,650	,632	5
Confianza en la interacción	,705	,805	5
Importancia en el grado que disfruta la interacción	,631	,598	3
Atención durante la interacción	,469	,662	2

Respecto de la variable Importancia, cuatro de cinco dimensiones que componen la escala presentan valores homogéneos, con una Alfa promedio de 0,67, siendo la más alta la dimensión Implicación en la interacción con un Alfa de 0,72 y la más baja "Atención en la interacción" con un Alfa 0,46.

Respecto de la variable Realización, las cinco dimensiones que componen la escala presentan valores homogéneos con una Alfa promedio de 0,69, siendo la más alta la dimensión Confianza en la interacción con un Alfa de 0,85, y la más baja "Importancia en el grado", que disfruta la interacción con un Alfa 0,59[58].

4.3.1.2 Análisis de fiabilidad Escala para el alumnado.

El coeficiente Alfa de *Cronbach* para el total de la escala, es de 0,95; este índice indica que el instrumento tiene un alto grado de fiabilidad. (Tabla N°24)

Tabla N° 24. ***Análisis fiabilidad de la escala de opinión para el profesorado por dimensiones. Según el grado de Importancia y Realización***

	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Dimensión Institución	,879	3
Dimensión Diseño del programa	,826	4
Dimensión Diseño curricular	,802	4
Dimensión Características y usos de los materiales	,889	9
Dimensión Metodología	,868	16
Dimensión Evaluación	,821	5

[58] Es importante destacar que las dimensiones de la escala no se encuentran presentes en el instrumento aplicado, sino que se presentan de modo aleatorio. El agrupamiento de los ítems en dichas dimensiones es una agrupación posterior a la aplicación del instrumento.

Todas las dimensiones presentan valores similares con una Alfa promedio de todas las dimensiones de 0,84. Siendo la más alta la obtenida la dimensión **característica y usos de los materiales** con un Alfa de 0,88 y la más baja la dimensión evaluación con un Alfa de 0,82. No se observa una diferencia relevante entre ambos valores dejando en evidencia el alto grado de fiabilidad de la escala.

4.4 Muestra del Estudio

La muestra objetiva de esa investigación se contextualiza en el Centro de Educación a Distancia de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta-Chile (CEDUCN). La oferta académica del CEDUCN está constituida por 25 programas formativos, distribuidos en 17 pos-títulos, 12 diplomados y 3 licenciaturas. En las áreas de Educación, Gestión y Social. Todos ellos desarrollados íntegramente a través de la metodología *E-learning (*tabla N° 25).

Tabla N° 25. Oferta de formación del centro de formación a distancia

	Nº Alumnos	**SIGLA**	**Nombre del Programa**	**Hrs**
1	35	DARHU-35	DIPLOMADO ADMINISTRACION RECURSOS HUMANOS	768
2	5	DICOGEM-12	DIPLOMADO GESTION Y CONTROL EMPRESARIAL	
3	11	DIDEPRO-25	DIPLOMADO DERECHO PROCESAL PENAL: SISTEMA ACUSATORIO O JUICIO ORAL	
4	11	DIGEAM-30	DIPLOMADO EN GESTION AMBIENTAL	
5	10	DIGECA-27	DIPLOMADO GESTION DE CALIDAD	
6	4	DIGECO-14	DIPLOMADO GESTION EN COMUNICACIÓN CORPORATIVA	
7	54	DIGEIN-19	DIPLOMADO GESTION DE CALIDAD AMBIENTAL	
8	27	DIMEFA-26	DIPLOMADO PROFESOR DE EDUCACION BASICA	
9	10	DIPREIN-18	DIPLOMADO PREPARACION Y EVALUACION DE PROYECTOS DE INVERSION	
10	7	DITECON-18	DIPLOMADO TECNICAS DE MANEJO CONDUCTUAL APLICADAS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES	
11	17	DIGEAM-29	DIPLOMADO GESTION DE CALIDAD	
12	70	PROLIGECA-30	LICENCIATURA GESTION DE CALIDAD	
13	20	PROLITECOM-25	LICENCIATURA TECNICAS DE MANEJO CONDUCTUAL APLICADA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES	1024
14	43	PRARHU-35	POSTITULO ADMINISTRACION RECURSOS HUMANOS	1280
15	8	PRODAUT-25	POSTITULO ADMINISTRACION DE UNIDADES TÉCNICO PEDAGÓGICAS	
16	20	PROED-34	POSTITULO ORIENTACION EDUCACIONAL	
17	14	PROFAM-29	POSTITULO ORIENTACION FAMILIAR	
18	3	PROGECO-14	POSTITULO GESTION EN COMUNICACIÓN CORPORATIVA	

19	21	PROMEFA-26	POSTITULO MEDIACIÓN FAMILIAR
20	33	PROMENLEG-18	POSTITULO MENCIÓN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
21	31	PROMENMAT-18	POSTITULO MENCIÓN MATEMATICAS
22	52	PROPSI-34	POSTITULO PSICOPEDAGOGÍA
23	30	PROTACOL-12	POSTITULO TRASTORNOS DE COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE
24	5	PROMEDUTEC-11	POSTITULO MENCIÓN EN EDUCACIÓN
25	25	PRAED-29	POSTITULO EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

Fuente: Elaboración propia.

La Matrícula total del CEDUCN, a diciembre del año 2011, fue de 1.115 estudiantes. El ingreso, fue parcializado en tres etapas de admisión: la primera en el mes de mayo con 340 alumnos, correspondiente al primer trimestre del año; la segunda 330 alumnos, correspondiente al segundo trimestre del año; y un tercer ingreso de 445 alumnos, correspondiente al tercer trimestre del año lectivo.

El proceso de selección de la muestra ha sido casual, intencional opinático, caracterizado por ser rico en información, accesible y altamente significativa (Bisquerra, 2004). Según el autor, este tipo de muestra constituye un método de muestreo no probabilísticos, se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas", donde se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema, o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente.

La muestra está constituida por tres grupos objetivos: docentes universitarios, alumnos de posgrado y docentes directivos del CEDUCN.

4.4.1 Muestra de docentes

La muestra se compone por 52 docentes en ejercicio activo, de los cuales un 48% son mujeres y el 52% son hombres.

La edad de la muestra consultada se distribuye entre los siguientes rangos etarios; el 32,7%, fluctúa entre los 30-39 años; el 38,5% fluctúa entre los 40 y los 49 años, y el 28,8% entre 50 y mas años.

En relación al área disciplinar, el 75% de los docentes corresponde al área de Educación; un 15,4% al área de Gestión y un 9,6% al área Social.

Respecto a la experiencia profesional de los docentes, la muestra configura la siguiente distribución de rangos: entre cuatro a seis años de experiencia profesional se sitúa un 13,5%; entre los siete a diez años, se ubica un 9,6%; y en el rango de más de diez años, se sitúa un 76,9% del total de la muestra descrita.

En el ámbito de la formación relacionada con la diversidad cultural, el muestreo de docentes arroja los siguientes resultados: un 71,2% carece de formación, un 28,8 % ha realizado algún curso de formación.

4.4.2 Muestra de Estudiantes

La muestra está constituida por 116 estudiantes, de los cuales un 57,8% son mujeres y un 42,2% hombres.

Respecto de la edad de los encuestados, el 30% fluctúa entre los 20-29 años, un 44% entre los 30-39 años; el 33% fluctúa entre los 40-49 años y el 9% más de 50 años.

En relación al área disciplinar de la formación, un 33,6% desarrolla su proceso formativo en el área de Educación, un 44 % en el área de Gestión y un 22,4% en el área Social (Tabla N° 26).

Respecto a la distribución según los programas cursados, un 15,5% de los alumnos cursa programas de licenciatura, un 40,5% programas de diplomado y un 44% programas de Postítulo.

Tabla N° 26. ***Distribución de muestra de alumnos por título***

Cursos	%* de alumnos
Postítulo Orientación educacional	3,4
Diplomado Administración de RRHH	6,9
Diplomado Gestión de calidad para equipos directivos y de gestión, escuelas de Antofagasta y Calama	5,2
Diplomado Gestión Ambiental	9,5
Diplomado Gestión de calidad total	3,4
Licenciatura Gestión de la calidad total	12,9
Diplomado en Gestión Integral	3,4
Postítulo Trastorno de la comunicación y el lenguaje	4,3
Postítulo Psicopedagogía	8,6
Postítulo Orientación Familiar	10,3
Postítulo Ciencias Sociales	0,9
Gestión integrada de calidad Medio Ambiente y Seguridad	0,9
Postítulo Programa Mención Lenguaje	1,7
Licenciatura Técnicas de manejo conductual para niños y adolescentes	1,7
Postítulo Mediación familiar	12,1
Diplomado Gestión de comunicación corporativa	2,6
Diplomado Control y Gestión Empresarial	1,7
Postítulo Educación Tecnológica	0,9
Postítulo Administración unidades técnicas pedagógicas	0,9
Postítulo Educación Técnica Profesional	8,6
Total	100,0

4.4.3 Muestra de directivos

Participan los directores en ejercicio activo: el Director del CEDUCN y el Director del Área de Postgrado de la Universidad Católica del Norte. Además, también se consideran a 6 docentes encargados del diseño y gestión de los programas de formación del CEDUCN.

Respecto a la edad de este grupo, el 60% corresponde al rango etario entre los 40 y 49 años de edad, y el otro 50% al rango entre 50 y más años de edad. En relación al género, la muestra es 100% de hombres. Respecto a la experiencia profesional, el 100% se sitúa en el rango de más de diez años.

4.5. Variables del estudio

Las variables de carácter sociodemográfico permitirán caracterizar la muestra y la variable actitud hacia la diversidad cultural. Se entenderá como aquellas cualidades personales que permiten aceptar que existen otras culturas igualmente válidas a la

nuestra (Aguado, 2007). Esto implica voluntad para cuestionar nuestros propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir que son los únicos posibles o correctos.

Dentro de este ámbito, se consideran relevantes también las actitudes relacionadas con la empatía, el nivel de expectativas respecto del otro y sus posibilidades de aprendizaje; apertura, curiosidad, el respeto hacia las personas y tolerancia.

La variable actuación docente en la diversidad cultural, se entenderá como la aplicación de las actitudes antes mencionadas, la práctica profesional habitual del docente virtual.

A continuación se describe los instrumentos utilizados para medir las variables anteriormente descritas.

4.6. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medición utilizados para medir las variables en contextos de diversidad cultural son:

a) Escala de opinión sobre formación *on-line (E-learning)* para el profesorado, adaptado de la "Escala de sensibilidad intercultural" (Vilà, 2007b).

b) Escala de evaluación sobre formación *on-line (E-learning)* para el alumnado, adaptado del cuestionario para la "Evaluación de la calidad de programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia" (Marcelo, 2008).

c) Entrevistas estructuradas de opinión para docentes y directivos.

4.6.1 Escala de opinión sobre formación *on-line (E-learning)* para el profesorado, adaptado de la "Escala de sensibilidad intercultural" (Vilà, 2007b).

La escala de opinión para el profesorado, fue adaptado de la "Escala de sensibilidad intercultural" (Vilà, 2007b). La escala está estructurada en dos apartados: el primero, relativo a variables sociodemográficas; y el segundo, relativo a variables sobre la actitud y actuación docente hacia la interculturalidad. Está formado por 30 ítems, 8 ítems de variables sociodemográficas, 21 ítems (Escala *Likert*) de variables sobre actitud y actuación docente, además de una pregunta abierta sobre actuación docente. Las opciones de valoración del cuestionario son: nada, poco, bastante y mucho.

El proceso de adaptación de la escala se desarrolló de acuerdo a tres criterios: adaptación lingüística, adaptación madurativa y las variables de actitud (importancia) y actuación (realización)[59].

Respecto del primer criterio, se desarrolla una adaptación lingüística del instrumento al contexto del castellano, y expresiones del contexto cultural de Chile, con el propósito de dar una mayor claridad y concisión a los ítems que conforman la escala.

En relación al segundo criterio, se determina la redacción de los ítems en función de los aspectos madurativos de la muestra, en este caso, docentes de la Universidad Católica del Norte, profesionales con experiencia en el ámbito de la docencia universitaria en contexto de formación *E-learning*, con la finalidad de dirigir los ítems de la escala al grupo muestral.

Respecto del tercer criterio, se incorpora la variable de actuación (realización) a la escala, con la finalidad de medir el grado de realización en el aula de la dimensión afectiva -actitud- de la competencia intercultural, para posteriormente identificar diferencia entre la importancia que atribuyen los docentes a la actitud hacia la interculturalidad, y la realización concreta de dicha actitud en el aula.

[59] La adaptación en este último ámbito, alude a la incorporación de la variable realización. La escala en si misma valora la importancia otorgada a la dimensión afectiva (actitud) de la competencia intercultural, incorporándole la dimensión de realización que mide la concresion de esta dimensión en el aula.

Posteriormente se definió un tipo de escala de fácil comprensión, con la finalidad de evitar confusión en el proceso de recogida de la información, donde los ítems fueron dispuestos de forma aleatoria para no condicionar las respuestas de los estudiantes.

Finalmente, se llevaron a cabo dos aplicaciones piloto a un grupo control compuesto por diez docentes universitarios con similares características al grupo objetivo, con la finalidad de revisión y ajuste de la escala.

4.6.1.1 Variables sociodemográficas

Las variables sociodemográficas están constituidas por: el área de formación, modalidad de estudio, tipos de programa, nacionalidad, edad, género, lugar de residencia, experiencia profesional y ámbito de la formación.

4.6.1.2 Variables actitud y actuación docente

Las variables actitud y actuación docente hacia la diversidad cultural, serán evaluadas a través de una escala compuesta por 22 ítems.

La escala mide la actitud hacia la diversidad cultural que tiene para el docente, y la percepción del mismo de la realización de dicha actitud.

Las variables relativas a la actitud y actuación docente hacia la diversidad cultural, se desglosan en las siguientes dimensiones.

a) Primera Dimensión: implicación en la interacción.

Mide el nivel de implicación de los docentes en situaciones comunicativas, y su capacidad de resolución efectiva, asertividad y perspicaz en encuentros de carácter intercultural.

1. Disfrutar de las diferencias que hay con personas de otras culturas.

2. Disfrutar hablando con personas de diferentes culturas.

3. Respetar el modo de comportarse de las personas de diferentes culturas.

15. Ser observador/a al conversar con personas de diferentes culturas.

16. Al hablar con personas de otras culturas, tratar de conocer todo lo posible sobre ellas.

17. Mostrar a personas de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos.

b) Segunda dimensión: Respeto en la interacción.

Mide el respeto de los docentes hacia personas, situaciones, opiniones, ideas de situaciones y/o encuentros de carácter intercultural. Esta dimensión entiende que la apertura de mente de las personas favorece el reconocimiento, aprecio y aceptación de visiones e ideas diferentes a la propia en la interacción intercultural (Chen y Starosta, 1996).

4. Respetar las creencias de las personas de diferentes culturas.

5. Aceptar las opiniones de las personas de diferentes culturas.

6. Buscar aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.

7. Opinar que todas las culturas son igual de válidas.

18. Ser una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.

c) Tercera dimensión: Confianza en la interacción.

Mide el nivel de confianza de los docentes en situaciones de interacción comunicativa con personas, opiniones, ideas y/o situaciones de otras culturas. En esta dimensión es importante destacar que el auto concepto, el modo en que una persona se ve a sí misma, la autoestima, y ser poseedor una visión optimista frente a la vida, puede inspirar la confianza en interacciones comunicativas interculturales (Chen y Starosta, 1996).

8. Hablar con personas de otras culturas de forma positiva.

9. Estar con personas de distinta cultura a la nuestra.

10. Hablar ante personas de otras culturas.

19. Ser sociable, al hablar con personas de otras culturas.

20. Estar bastante seguro de uno mismo, al conversar con personas de otra cultura.

d) Cuarta dimensión: Grado en que disfrutan la interacción.

Mide el grado de disfrute de los docentes en situaciones comunicativas de carácter intercultural. Esta dimensión considera evitar el prejuicio, puesto que es concebido como un factor que impide la escucha sincera del otro durante una situación comunicativa.

11. Sentirse útil hablando con personas de otras culturas.

12. Ser sensible a los significados sutiles en conversaciones con personas de distinta cultura.

21. Saber que decir al conversar con personas de otras culturas.

e) Quinta dimensión: Atención durante la interacción.

Mide el nivel de autoregulación de los propios comportamientos, respecto del grado de atención y estado de ánimo de la persona en situaciones de interacción intercultural.

13. Estar animado/a al estar con personas de diferentes culturas.

14. Estar tranquilo/a al conversar con personas de diferente cultura.

Para el análisis estadístico con SPSS, la escala de valoración en ambas dimensiones, y en las cinco áreas de clasificación del cuestionario es: Nada, Poco, Bastante y Mucho.

4.6.2 Escala de opinión sobre formación on-line, *E-learning* para el alumnado.

El instrumento para el alumnado fue adaptado del cuestionario: "Evaluación de la calidad de programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia" (Marcelo, 2008). El cuestionario está formado por 47 ítems, 5 ítems para evaluar variables sociodemográficas, 41 ítems (Escala *Likert)* para evaluar la variable de actuación docente. Además de una pregunta abierta orientada igualmente a evaluar la variable actuación docente. Las opciones de valoración del cuestionario son: nada, poco, bastante y mucho. Las áreas a evaluar consideradas en el cuestionario son: institución, diseño del programa, diseño curricular, dimensión característica y uso de los materiales, dimensión Metodología y dimensión Evaluación.

El proceso de adaptación de la escala se desarrolló de acuerdo a dos criterios: adaptación lingüística y adaptación madurativa.

En primer lugar, se desarrolla un proceso de adaptación lingüística del instrumento al contexto del castellano y expresiones del contexto cultural de Chile, con el propósito de dar una mayor claridad y concisión a los ítems que conforman la escala.

En segundo lugar, se intensiona la redacción de los ítems en función de los aspectos madurativos de la muestra, en este caso, estudiantes de postgrado de la Universidad Católica del Norte, profesionales con experiencia en el ámbito de la docencia universitaria en contexto de formación *E-learning*, con la finalidad de dirigir los ítems de la escala al grupo muestral.

Posteriormente se seleccionan los ítems que más se ajustan al objetivo de la investigación y los que se consideran no relevantes se eliminan.

4.6.2.1 Variables Sociodemográficas

Las variables socio demográficas agrupan 8 ítems relacionados con el área de formación, modalidad de estudio, tipos de programa, nacionalidad, edad, género, lugar de residencia, experiencia profesional y ámbito de la formación.

4.6.2.2 Variable actuación docente

La variable actuación docente hacia la diversidad cultural, será evaluada a través de una escala compuesta por 41 ítems, distribuidos según las siguientes dimensiones:

a) Institución.

La dimensión institución valora si el programa de formación promueve la participación social, y considera la diversidad cultural de sus estudiantes como un valor dentro del diseño del programa.

1. Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el intercambio entre grupos culturales.

2. Se desarrolla la habilidad para la toma de decisiones y la capacidad para la participación social.

3. Se desarrolla la conciencia cultural y la toma de conciencia acerca de la diversidad de ideas, valores, prácticas y experiencias propias de los grupos en contacto.

b) Diseño del programa de formación respecto de la atención a la diversidad cultural.

Esta dimensión evalúa si el diseño del programa o curso de formación toma en consideración la diversidad de condiciones, intereses, motivaciones y niveles de partida de los estudiantes que participan del mismo.

4. El diseño del programa prevé itinerarios de aprendizaje flexibles en función de los diferentes intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.

5. El diseño del programa prevé contenidos y estrategias adaptadas al alumnado con diferente conocimiento y experiencia profesional. Principiantes o experimentados.

6. El diseño del programa prevé los diferentes niveles de competencia en el uso de las TIC por parte del alumnado participante.

7. El diseño del programa tiene en cuenta los diferentes contextos profesionales en los que se desempeña el alumnado participante.

c) Diseño curricular.

Esta dimensión evalúa si los elementos que forman parte del curriculum en este caso contenidos, estrategias y recursos del programa de formación, consideran en su diseño factores tales como: la diversidad de sus estudiantes, estilos de aprendizaje, enfoque multidisciplinar de los contenidos y motivación de sus usuarios.

8. El currículum responde a diferentes estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses de los estudiantes.

9. Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de distintas áreas, niveles y funciones) en el diseño y aplicación del programa.

10. La planificación y desarrollo de los contenidos en el proyecto curricular atiende a las características socioculturales de los alumnos: lengua, expectativas, intereses, motivación, estilos de aprendizaje.

11. Consideran aspectos de la identidad personal y cultural de los alumnos (creencias religiosas, experiencias y sentimientos).

d) Características y uso de los materiales.

Este apartado evalúa si el programa prevé en el diseño y uso de materiales y /o recursos para el aprendizaje, un enfoque respetuoso de las diferencias culturales, en favor de la promoción del valor de la diferencia como carácter universal de la experiencia humana.

12. Los materiales proporcionan imágenes positivas de grupos culturalmente diversos.

13. Los materiales evitan imágenes estereotipadas.

14. Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural, reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades.

15. Las ilustraciones evitan los estereotipos, y ofrecen una imagen de las personas de los diversos grupos culturales en el desempeño de las funciones activas e influyentes.

16. El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica, se muestra de forma adecuada.

17. Se proponen cambios en las estructuras sociales, en orden a hacer posible la completa participación social, política y económica de todas las personas.

18. En caso de que los recursos utilizados aparezcan expresiones, conductas o actitudes racistas, existen estrategias claras y aceptadas por el profesorado para tratar el tema.

19. Se pone más énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos.

20. El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural.

e) Metodología.

En esta dimensión valora si el diseño del programa promueve, en su diseño, la aplicación de metodologías y/o estrategias formativas y de aprendizaje activo en la implementación de las actividades de aprendizaje.

21. Las estrategias y métodos utilizados se adecúan al nivel de habilidades, estilos de aprendizajes y motivaciones de los alumnos.

22. Se practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos y el autoaprendizaje.

23. Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural.

24. Se tiene en cuenta los preliminares y fórmulas sociales características de cada grupo cultural al comenzar y concluir una actividad o tarea.

25. Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante, discusiones debates e intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos.

26. Se buscan modalidades didácticas que promueven la interdependencia positiva entre los alumnos, ética o culturalmente diferentes; por ejemplo, a través de los modelos de aprendizaje cooperativo.

27. Se utiliza diferentes estilos de enseñanza, según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

28. Las estructuras de lenguaje y comunicación contienen vínculos con los del hogar y la comunidad de referencia (expresiones, dichos).

29. Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción reciproca de grupos culturales diversos.

30. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, no como algo fijo e inamovible.

31. Se fomenta la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.

32. En las exposiciones a través de foros se utilizan diversas lenguas.

33. Los contenidos son impartidos, siempre que se puede, desde diferentes perspectivas culturales.

34. Los contenidos parten de las vivencias culturales del alumnado, a fin de conseguir un aprendizaje significativo para todos/as.

35. Cuando es necesario, se facilita un apoyo bilingüe dentro de la clase regular.

36. Se promueve en el alumnado una actitud abierta e indagadora hacia culturas, creencias, lenguas y tradiciones que no sean las suyas.

f) Evaluación.

Esta dimensión mide la pertinencia de los procedimientos de evaluación, en relación a entender el proceso como parte de aprendizaje, en un marco de igualdad y respeto de las diferencias culturales, cautelando en su diseño la existencia de valoraciones sesgadas y prejuiciadas culturalmente.

37. Se adaptan y elaboran procedimientos adecuados de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.

38. Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivadas de test y pruebas sesgadas culturalmente.

39. El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el resultado.

40. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.

41. Ve la evaluación como parte del proceso de aprendizaje.

Cabe destacar que de las áreas de intervención, propuestas en la versión original, sólo se mantienen dos Institución o contexto y diseño curricular, las demás son agregadas en función de los objetivos y necesidades de esta investigación.

4.6.3 Entrevistas de opinión sobre formación *on-line (E-learning) para directivos.*

El tercer instrumento utilizado en esta investigación es la entrevista estructurada. El diseño de la entrevista se fundamenta en el objetivo general propuesto para esta tesis doctoral.

Los fundamentos conceptuales, en relación a la actitud y actuación docente hacia la diversidad cultural, considerados en la redacción de las preguntas de la entrevista, se sitúan en las aportaciones de Boom (2000), Aguado (2003), Villa y Poblete (2007) y Etxebaerria (2010).

La entrevista es una técnica que permite al investigador obtener información relevante a través de la interacción personalizada con su entrevistado. Para la elaboración de la entrevista se recogen los fundamentos teóricos que señalan cómo elaborar una entrevista, estos se sitúan en las aportaciones de Ruiz Olabuénaga (1999), quien define la entrevista como una técnica de recogida de información, basada en un proceso artificial de comunicación para un estudio analítico o diagnóstico, donde la persona investigadora pretende encontrar lo que es importante y significativo para la persona entrevistada. Esta, según Fontana y Frey (1994), puede desarrollarse cara a cara o a través de variadas fórmulas, como el email, el correo tradicional, cuestionarios de

auto aplicación y encuestas telefónicas. En este caso la entrevista se desarrolla cara a cara vía *on-line.*

Según la literatura consultada, existe diversos tipos de entrevista, tales como: entrevistas individuales, grupales de aplicación simultánea, entrevistas holísticas, entrevistas estructuradas o semi estructuradas, no estructuradas y en profundidad. La utilización de ellas se define en función de los objetivos y necesidades del investigador. Para este caso, se opta por entrevistas individuales estructuradas.

También se opta por el tipo de entrevista estructurada sobre una serie de preguntas previamente establecidas y dirigidas, organizadas y predeterminadas, tanto en su secuencia como en su formulación. El diseño de las entrevistas se enmarca dentro del tema de las competencias interculturales docentes en contextos de formación on-line en *E-learning*.

Se ha diseñado una entrevista de nueve preguntas enmarcadas en tres categorías: competencia intercultural, perfil docente intercultural y propuestas de formación. Las preguntas diseñadas para este fin son:

P1 ¿Qué competencias cree usted, que debe tener el profesorado que trabaja en entornos *on-line* (*E-learning*)?

P2 ¿Qué competencias cree usted, que tiene que tener el profesorado para relacionarse con personas culturalmente diversas?

P3 ¿Cómo definiría usted las competencias interculturales del docente?

P4 ¿Cómo actúa un profesor que tenga competencia intercultural en contextos on-line?

P5 ¿Considera necesaria una formación específica para el profesorado de esta universidad en el área de la diversidad cultural?

P6 ¿Qué aspectos cree que debería considerar un programa formativo dirigido a mejorar las competencias interculturales de los profesores?

P7 En su práctica pedagógica habitual, ¿ha fomentado el uso de materiales que proporcionen imágenes positivas de grupos culturalmente diversos? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.

P8. En su práctica pedagógica habitual, ¿ha diseñado actividades que favorezcan la consideración y el respeto a la diversidad cultural? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.

P9. En su práctica pedagógica habitual, ¿ha diseñado un sistema de evaluación que considere la diversidad del alumnado? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.

El diseño de categorías descrito para el análisis de esta investigación fue elaborado según las ideas de Olabuenaga (1996), quien afirma que este proceso debe realizarse y construirse de acuerdo a un criterio único, exhaustivo, excluyente, significativo, claro y replicable.

El diseño de la entrevista, considera tres categorías: (1) Competencia Intercultural; (2) Perfil del Docente *E-learning y* (3) Propuestas de Mejora.

1. La primera categoría, entiende la Competencia Intercultural como "las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse en un medio intercultural. Las dimensiones de dicha competencia intercultural son: conocimientos, habilidades o destrezas y las actitudes, siendo ésta última la base de la competencia intercultural. (Se considera la actitud como base de la competencia intercultural, porque ella configura, el estado humano inicial de aceptación a lo diferente)." (aguado, 2007, p 141)

   Las preguntas elaboradas para medir el grado de conocimiento que tienen los destinatarios sobre esta categoría son:

   P3 ¿Cómo definiría usted la Competencia intercultural del docente?

P1 ¿Qué competencias cree usted, que debe tener el profesorado que trabaja en entornos *on-line* (*E-learning*)?

P2 ¿Qué competencias cree usted, que tiene que tener el profesorado para relacionarse con personas culturalmente diversas?

2. La categoría Perfil del Docente *E-learning,* toma como referencia la importancia del manejo de la competencia intercultural en entornos virtuales, tal es así que "se ha detectado que los docentes capacitados para la promoción de la competencia intercultural poseen un amplio conocimiento cultural, reflexivo y en evolución constante, al servicio de tareas comunicativas complejas y reflexivas. Los docentes son críticos, inquisitivos y conscientes, y sus disposiciones reflejan una orientación flexible hacia la naturaleza del conocimiento y la experiencia. Toleran la incertidumbre porque están preparados para ampliar sus perspectivas a través de la investigación de textos y experiencias culturales." (McCloskey, 2012, pág. 41-49).

   Las preguntas elaboradas para medir el grado de conocimiento que tienen los destinatarios sobre esta categoría son:

   P4 ¿Cómo actúa un profesor que tenga competencia intercultural en contextos on-line?

   P5 ¿Considera necesaria una formación específica para el profesorado de esta universidad en el área de la diversidad cultural?

   P7 ¿En su práctica pedagógica habitual? ¿Ha fomentado el uso de materiales que proporcionen imágenes positivas de grupos culturalmente diversos? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.
   P8. ¿En su práctica pedagógica habitual? ¿Ha diseñado actividades que favorezcan la consideración y el respeto a la diversidad cultural? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.

P9. En su práctica pedagógica habitual, ¿ha diseñado un sistema de evaluación que considere la diversidad del alumnado? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.

3. Respecto de la tercera categoría, Propuestas de Mejora, que busca la opinión de los entrevistados sobre los aspectos susceptibles de mejorar en el área, se diseño la pregunta seis y la pregunta abierta N° **42** del cuestionario para el alumnado.

   P6 ¿Qué aspectos cree que debería considerar un programa formativo dirigido a mejorar las competencias interculturales de los profesores?

   Pregunta abierta N° **42** del cuestionario para el alumnado, **"Indique sugerencias de mejora para el programa que está cursando".**

Para el análisis de las entrevistas se procede a ordenar, inventariar, clasificar y codificar la información. Una vez codificada toda la información recogida, se realizar un análisis de las regularidad argumentativas, con la finalidad de rescatar aquellos elementos que muestran mayor regularidad en los discursos. A diferencia del análisis cuantitativo aplicado a la información recogida en los cuestionarios, donde se busca cuantificar las regularidades en los enunciados, el análisis de la información recogida con las entrevistas estructuradas, busca identificar aquellos aspectos cualitativamente más relevantes en los discursos de docentes y directivos.

4.7 Procedimiento

La administración del instrumento para los estudiantes se llevo a cabo durante el transcurso del primer semestre académico de 2011, específicamente durante el mes de junio. Se llevó a cabo de forma individual vía email, a través de la plataforma del CEDUCN. El plazo para el llenado del instrumento de una semana a partir de la fecha en que fue enviada la escala. Se socializó con los estudiantes participantes la finalidad de la investigación, la forma de responder, el carácter voluntario y el plazo para la devolución de las encuestas respondidas. La administración y recepción de los

cuestionarios estuvo a cargo del Secretario Académico del CEDUCN, quien gestiono el proceso y brindó todas las facilidades para aclarar las dudas que se generaron durante el proceso de recogida de datos.

La administración del instrumento para los docentes se llevo a cabo durante el transcurso el segundo semestre académico de 2011, específicamente durante el mes de septiembre. Se llevó a cabo de forma individual vía email, a través de la plataforma del CEDUCN, el plazo para el llenado del instrumento de una semana a partir de la fecha en que fue enviada la escala. Se socializó con los docentes participantes la finalidad de la investigación, la forma de responder, el carácter voluntario del estudio y el plazo para la devolución de las encuestas respondidas. Igualmente la administración y recepción de los cuestionarios estuvo a cargo del Secretario Académico del CEDUCN, quien gestiono el proceso y brindó todas las facilidades para aclarar las dudas que se generaron durante el proceso de recogida de datos.

A aplicación de la entrevista a directivos docentes se realizó tanto vía email como video conferencia a través de *skype.* El tiempo de aplicación de la entrevista promedió los 20 minutos por persona y se realizaron durante el mes de abril de 2012, según disponibilidad de los entrevistados.

Es importante señalar en este punto que hubo un factor no considerado, que influyó en que la recogida de la información fuese lenta y difícil. Dicha situación se genera debido a la movilización estudiantil ocurrida en Chile durante el año 2011 que tuvo una duración en extrema larga, lo que implico un retraso de siete meses en la obtención de la información, logrando finalizar los tres procesos en mayo de 2012. No obstante, y a pesar de las dificultades, se logró reunir una muestra significativa de participación.

4.8 Análisis de la información

Los datos recogidos en esta investigación son, principalmente, de carácter cuantitativo en encuestas, y en menor medida, cualitativo en las entrevistas y preguntas abiertas contenidas en los cuestionarios. Desde esta perspectiva, el análisis de datos se

estructura de acuerdo a estos dos paradigmas básicos de investigación social: cuantitativo y cualitativo.

4.8.1 Análisis de datos cuantitativos

Se utiliza para ello el programa estadístico SPSS *(Statistical Package for Social Science),* a través del cual se prepara la matriz para volcar los datos obtenidos. El proceso cuantitativo se desarrolla estableciendo, en primer lugar, un análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos a través del Alfa de *Crombach*. Una vez concluida la etapa de análisis, se preparan los resultados a través de tablas y gráficos para elaborar los resultados finales de la investigación.

4.8.2 Análisis de datos cualitativos: análisis de contenido

Para el análisis cualitativo se utiliza la técnica de análisis de contenido. Dicho procedimiento permite al investigador conocer la naturaleza del discurso, a través de la ordenación de los datos, organización de la información en patrones, categorías y unidades descriptivas básicas. A partir de este proceso se abre el camino para el análisis interpretativo, que incluye agregar significado al análisis, y buscar relaciones e interpretaciones entre las dimensiones descriptivas.

Según Krippendorff (1990), la técnica de análisis de contenido constituye un instrumento riguroso, basado en la lectura como método científico. Este proceso debe ser sistemático, objetivo, replicable y valido. Una de las características más significativas del análisis de contenido es que permite formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse al contexto en el que se sitúa la investigación. Por ello, cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de estos.

A nivel general, es relevante señalar que según Krippendorff (1990) y Bardin (1996), los componentes del análisis de contenido se fundamentan en el establecimiento del objeto o tema de análisis, las reglas de codificación, el sistema de categorías, la fiabilidad del sistema de codificación y las inferencias. Dichos componentes son:

1. **Determinación del objeto del análisis:** Para determinar el objetivo de análisis es necesario preguntarse: ¿qué se quiere investigar?, ¿qué bibliografía o conocimientos previos existen?, y ¿cuál es la unidad de análisis que se va a utilizar? Krippendorff (1990) distingue tres tipos de unidades de análisis: unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto.

2. **Determinar el sistema de categorías:** La categorización, según Bardin (1996), *"es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos, tales como:*

    1. *Las categorías deben ser exhaustivas.*
    2. *Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes.*
    3. *Las categorías tienen que ser significativas.*
    4. *Las categorías tienen que ser claras.*
    5. *Deben de ser replicables ". (*Bardin, 1996, p90)

3. **Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización:** Por definición, los datos fiables son aquellos que permanecen constante en todas las variaciones del proceso analítico. **(**Kripperdorf 1990).

4. **La inferencia:** Deducir lo que hay en un texto. Existen tres elementos básicos en el proceso inferencial: determinar variables de inferencia, el material analizado, y la explicación analítica (Bardin, 1996).

Posterior a la categorización, se realizó el proceso de codificación que consiste en una transformación de los datos brutos del texto, en índices numéricos o alfabéticos, en este caso particular numérico. La codificación, según a Bardin (1996), es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía a partir de criterios previamente definidos.

Para realizar el análisis de contenido, las categorías se proceden a codificar y numerar; esta descomposición en unidades numéricas permite establecer una descripción precisa de las características del contenido del texto.

En esta investigación, la información cualitativa es obtenida a través de una entrevista y dos preguntas abiertas; estás ultimas figuran en los ítem 22 del cuestionario para el profesorado, e ítem 42 del cuestionario para el alumnado. Dicha información es procesada a través de la técnica de análisis de contenido. Para ello, se elabora un diseño de análisis organizado de acuerdo a tres categorías descritas en el apartado anterior, (1) Competencias interculturales, (2) Perfil del docente intercultural *E-learning* y (3) Propuestas de mejora; todas ellas desprendidas del objetivo general de la investigación.

La información referida a la categoría Competencia intercultural, es obtenida a través de la entrevista realizada a docentes y directivos, y de una pregunta abierta ítem 22 del cuestionario para el profesorado.

La información referida a la categoría Perfil del docente intercultural *E-learning*, es obtenida a través de la entrevista realizada a docentes y directivos y de una pregunta abierta; contenido en el ítem 22 del cuestionario para el profesorado.

La información referida a la categoría Propuestas de mejora, es obtenida a través de la pregunta seis de la entrevista realizada a docentes y directivos y de la pregunta abierta ítem 42 del cuestionario para el profesorado.

En el caso de la entrevista y el ítem 22, se aplican tanto a cargos de gestión académica como profesores en ejercicio profesional. Para el caso de los directivos encargados de las áreas de perfeccionamiento docente de la Universidad, sólo se aplican las primeras seis preguntas de la entrevista que versan sobre comportamientos, experiencias, valores y conocimientos, relacionados con la atención a la diversidad cultural y el manejo de la competencia intercultural en el desempeño profesional. Para el caso de los docentes en ejercicio profesional, con carga completa, se aplica la totalidad de las preguntas que estructuran la entrevista, más el ítem 22. En el caso de los alumnos estos sólo responde el Ítem 42.

4.8.2.1 Criterios de rigor científico en la investigación cualitativa

Los criterios de rigor científico utilizados en el proceso cualitativo de esta investigación, son los propuestos por Guba (1981):

1. La credibilidad (validez interna) referida al valor de la verdad en la investigación.

2. La transferibilidad o aplicabilidad (validez externa) de les conclusiones a otras personas y contextos.

3. La dependencia (fiabilidad) o consistencia de los datos.

4. La confirmabilidad (objetividad), referida a la garantía de unos resultados no sesgados por las percepciones selectivas, intereses particulares y perspectivas de quien los formula.

En síntesis, la confiabilidad cualitativa se demuestra cuando el investigador proporciona y describe detalles específicos sobre la perspectiva teórica y el diseño utilizado en la investigación, además de describir, explicar con claridad los procedimientos y criterios utilizados, tales como: la selección de los participantes, las herramientas para recolectar datos, y contexto de la recolección de dichos datos.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se organizan y estructuran en función de los objetivos específicos y de las preguntas que guían esta investigación. El Objetivo 1, vinculado a la adaptación de los instrumentos, se ha descrito en el capítulo IV sobre la metodología del estudio.

5.1. Objetivo 2. Identificar la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural

Para conocer la actitud de los docentes se calcularon las Medias y Desviaciones Típicas de la Importancia, concedida a cada una de las dimensiones del instrumento sobre formación *on-line,* para el profesorado (Tabla N°27).

Tabla N° 27. ***Actitud docente en contextos de diversidad cultural (N=52)***

Dimensiones:	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Confianza en la interacción	3,3154	,41035	-,093	,330	-,874	,650
Respeto en la interacción	3,2423	,43084	-,530	,330	-,593	,650
Implicación en la interacción	3,2179	,44592	-,739	,330	,755	,650
Grado de disfrute en la interacción	3,2115	,49410	-,048	,330	-,749	,650
Atención en la interacción	3,1827	,64191	-,787	,330	1,379	,650
Total	3,2427	,38861	-,494	,330	-,602	,650

Se puede observar que la importancia que conceden los consultados a cada una de las dimensiones de la atención a la diversidad cultural de su alumnado, es media alta, considerando que el promedio obtenido es superior a 3, siendo el valor mínimo de la escala 1 y el máximo 4. El valor negativo de la asimetría confirma que hay una tendencia a responder valores altos, aunque no de una forma extrema (ya que ninguna dimensión supera el valor absoluto 1 en asimetría). La Desviación Típica está en torno a 0,5, lo cual indica que no hay gran variabilidad en las puntuaciones.

Especificando por dimensiones, el aspecto considerado más importante es la Confianza en la interacción (Media=3,31; d.t=0,4), que consiste en relacionarse y comunicarse con personas de otra cultura en forma positiva y segura. En un segundo lugar de importancia, se sitúa la dimensión Respeto en la interacción (Media=3,24; d.t=0,4), que supone ser una persona de mente abierta que acepta que todas las culturas

son igual de válidas en dignidad y derechos. La dimensión con menor puntuación es la Atención en la interacción (Media=3,18; d.t=0,6), que consiste en la disposición anímica del individuo para relacionarse con personas de diferentes culturas. Para realizar una observación más detallada, se presentan de manera descendente las puntuaciones medias de los ítems, que conforman estas dimensiones (Tabla N°28).

Tabla N° 28. ***Ítems respecto a la Actitud docente hacia la diversidad cultural (N=52)***

Importancia	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
18. Ser una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	3,56	,502	-,239	,330	-2,022	,650
3. Respetar el modo de comportarse de las personas de diferentes culturas.	3,50	,505	,000	,330	-2,082	,650
19. Ser sociable, al hablar con personas de otras culturas.	3,48	,505	,079	,330	-2,075	,650
20. Estar bastante seguro de, uno mismo, al conversar con personas de otras culturas.	3,44	,574	-,412	,330	-,747	,650
17. Mostrar a personas de cultura distinta que comprendo lo que, me dicen, mediante palabras o gestos.	3,38	,661	-,613	,330	-,597	,650
7. Opinar que todas las culturas son igual de válidas.	3,38	,690	-,682	,330	-,639	,650
4. Respetar las creencias de las personas de diferentes culturas.	3,37	,687	-,624	,330	-,679	,650
9. Estar con personas de distinta cultura a la nuestra.	3,31	,506	,379	,330	-,791	,650
5. Aceptar las opiniones de las personas de diferentes culturas.	3,31	,506	,379	,330	-,791	,650
14. Estar tranquilo/a al conversar con personas de diferente cultura.	3,29	,750	-,825	,330	,305	,650
21. Saber, que, decir, al conversar con personas de otras culturas.	3,29	,498	,458	,330	-,649	,650
12. Ser sensible a los significados sutiles, en conversaciones con personas de distinta cultura.	3,25	,590	-,112	,330	-,405	,650
8. Hablar con personas de otras culturas de forma positiva.	3,21	,696	-,312	,330	-,864	,650
16. Al hablar con personas de otras culturas, tratar de conocer todo lo posible sobre ellas.	3,19	,687	-,268	,330	-,823	,650
1. Disfrutar de las diferencias que hay con personas de otras culturas.	3,13	,768	-,778	,330	,689	,650
10. Hablar ante personas de otras culturas.	3,13	,715	-,204	,330	-,978	,650
2. Disfrutar hablando con personas de diferentes culturas.	3,12	,732	-,496	,330	,062	,650
11. Sentirse útil hablando con personas de otras culturas.	3,10	,823	-,623	,330	-,122	,650
13. Estar animado/a al estar con personas de diferentes culturas.	3,08	,837	-,357	,330	-,938	,650
15. Ser observador/a al conversar con personas de diferentes culturas.	2,98	,727	-,924	,330	1,670	,650
6. Buscar aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	2,46	,874	,214	,330	-,573	,650

La Tabla N°28 recoge los resultados del análisis descriptivo con respecto a la importancia asignada por los docentes a cada uno de los ítems. El aspecto valorado como más importante, es el "Ser una persona abierta hacia personas de otra cultura" (Ítem 18; Media=3,56; d.t=0,5), seguido de "Respetar el modo de comportarse de las personas de diferentes culturas" (Ítem 3; Media=3,50; d.t=0,5). En tercer lugar de

importancia, se sitúa el "Ser sociable, al hablar con personas de otras culturas" (Ítem 19; Media=3,48; d.t=0,5). En cuarto lugar de importancia, se sitúa el ítem "Estar seguro de uno mismo al conversar con personas de otras culturas" (Ítem 20; Media=3,44; d.t=0,5).

El aspecto considerado como menos importante, con bastante distancia de los demás, aunque dentro de un nivel de importancia medio alto, es "Buscar situaciones para trabajar con personas de otras culturas" (Ítem 6; Media=2,46; d.t=0,8), seguido de "Ser observador al conversar con personas de diferentes culturas" (Ítem15; Media=2,98; d.t=0,7). En tercera posición de menor importancia se encuentra "Estar animado/a al estar con personas de diferentes culturas" (Ítem 13; Media=3,08; d.t=0,8). En cuarto lugar se ubica, "Sentirse útil hablando con personas de otras culturas" (Ítem 11; Media=3,10; d.t=0,8).

En síntesis, las respuestas de los docentes reflejan actitudes positivas en relación con la interacción en contextos de diversidad cultural, siendo las dimensiones más valoradas la Confianza en la interacción que, como ya se ha descrito, consiste en relacionarse y comunicarse con personas de otra cultura en forma positiva y segura; y el Respeto en la interacción, la cual se relaciona esencialmente con la apertura de mente y el respeto hacia las creencias culturales.

Por el contrario, la dimensión considerada menos importante, aunque con una media no baja, es Atención en la interacción, que se relaciona básicamente con la manifestación proactiva a la interacción, como estar animado/a y tranquilo/a al conversar con personas de diferente cultura.

5.2. Objetivo 3. Analizar la opinión de los docentes respecto de su actuación profesional en contextos con diversidad cultural

Para responder a este objetivo, se analizan las Medias y Desviaciones Típicas del nivel de Realización percibida por los docentes en cada una de las cinco dimensiones evaluadas (Tabla Nº29).

Tabla N° 29. ***Actuación docente en contextos con diversidad cultural***

Dimensiones	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Atención en la interacción	2,7596	,59812	,382	,330	-,011	,650
Respeto en la interacción	2,7192	,49825	,506	,330	-,080	,650
Confianza en la interacción	2,7115	,53198	,518	,330	-,515	,650
Implicación en la interacción	2,6923	,48213	,225	,330	-,218	,650
Grado de disfrute en la interacción	2,6474	,50450	,666	,330	,030	,650
Total	2,7033	,43568	,410	,330	-,642	,650

Se puede observar que los docentes conceden una valoración media a las actuaciones vinculadas con la Atención en la interacción ante la diversidad cultural, ya que el promedio obtenido es de 2,70, siendo el valor mínimo de la escala el 1 y el máximo 4. El valor de la asimetría no es muy alto, pero el signo positivo indica una tendencia a responder valores bajos en cuanto a la puesta en práctica de los aspectos evaluados. La Desviación Típica está en torno a 0,41, lo cual indica que no hay mucha variabilidad en las puntuaciones.

Todas las dimensiones tienen una puntuación media similar, que varía entre 2,64 el mínimo y 2,75 el máximo, siendo la más alta la obtenida por la dimensión Atención en la interacción (Media=2,7; dt=0,5) y la más baja el Disfrute en la interacción (Media=2,6; dt=0,5). Las medias obtenidas indican que los docentes tienden en cierto grado, a la interacción, pero no disfrutan demasiado de la misma. Dicho de otro modo, la atención, el respeto y la confianza en la interacción son mejor valoradas que el grado de satisfacción e implicación con dicha interacción. Para realizar una observación más detallada, se presentan de manera descendente las puntuaciones medias de los ítems que conforman estas dimensiones (Tabla N°30).

Tabla N° 30. ***Ítems respecto a la Actuación docente en contextos de diversidad cultural (N=52)***

Actuación	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
19. Ser sociable, al hablar con personas de otras culturas.	2,92	,737	,123	,330	-1,108	,650
14. Estar tranquilo/a al conversar con personas de diferente cultura.	2,90	,693	-,237	,330	,073	,650
18. Ser una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	2,87	,687	,179	,330	-,816	,650
3. Respetar el modo de comportarse de las personas de diferentes culturas.	2,87	,687	,179	,330	-,816	,650
20. Estar bastante seguro de, uno mismo, al conversar con personas de otras culturas.	2,85	,724	,244	,330	-1,026	,650
7. Opinar que todas las culturas son igual de válidas.	2,83	,678	,225	,330	-,771	,650
4. Respetar las creencias de las personas de diferentes culturas.	2,83	,706	-,088	,330	-,231	,650
5. Aceptar las opiniones de las personas de diferentes culturas.	2,81	,715	,302	,330	-,965	,650
12. Ser sensible a los significados sutiles, en conversaciones con personas de distinta cultura.	2,77	,509	-,340	,330	-,041	,650
15. Ser observador/a al conversar con personas de diferentes culturas.	2,75	,653	-,577	,330	,789	,650
21. Saber, que, decir, al conversar con personas de otras culturas.	2,73	,770	,243	,330	-,773	,650
8. Hablar con personas de otras culturas de forma positiva.	2,73	,770	,243	,330	-,773	,650
17. Mostrar a personas de cultura distinta que comprendo lo que, me dicen, mediante palabras o gestos.	2,71	,750	,245	,330	-,661	,650
2. Disfrutar hablando con personas de diferentes culturas.	2,65	,653	,056	,330	-,200	,650
13. Estar animado/a al estar con personas de diferentes culturas.	2,62	,690	,682	,330	-,639	,650
16. Al hablar con personas de otras culturas, tratar de conocer todo lo posible sobre ellas.	2,60	,823	,448	,330	-,700	,650
1. Disfrutar de las diferencias que hay con personas de otras culturas. Realización	2,58	,667	-,087	,330	-,084	,650
9. Estar con personas de distinta cultura a la nuestra.	2,54	,670	,870	,330	-,339	,650
10. Hablar ante personas de otras culturas.	2,52	,641	,389	,330	-,211	,650
11. Sentirse útil hablando con personas de otras culturas.	2,44	,725	,690	,330	,059	,650
6. Buscar aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	1,96	,593	1,182	,330	4,619	,650

La tabla N°30 recoge los resultados del análisis descriptivo con respecto a la actuación de los docentes en cada uno de los ítems. Los aspectos con un mayor grado de realización por los docentes, son "Ser sociable, al hablar con personas de otras culturas" (Ítem 19; Media=2,92; d.t=0,7); "Estar tranquilo/a al conversar con personas de diferente culturas" (Ítem 14; Media=2,90; d.t=0,6); "Ser una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura" (18; Media= 2,87; d.t=0,6); seguido de "Respetar el modo de comportarse de las personas de diferente cultura" (Ítem 3; Media=2,87; d.t=0,6). Los aspectos que se realizan en menor grado: son la "Búsqueda de situaciones en clase para trabajar con personas de otras culturas" (Ítem 6; Media=1,96; d.t=0,5) y "Sentirse útil hablando con personas de otras culturas" (Ítem 11; Media=2,44; d.t=0,7).

En síntesis, el análisis revela un mayor grado de realización en aspectos vinculados a la sociabilidad y serenidad de los docentes en la interacción (diálogo) con personas culturalmente diversas. En menor grado de realización, los docentes sitúan la búsqueda de espacios para trabajar en clase con personas de otras culturas.

5.3. Objetivo 4: Identificar discrepancias entre la actitud y la actuación docente con el fin de detectar puntos de mejora en la atención a la diversidad cultural

Para el análisis de los resultados respecto a este objetivo, se calculan las Diferencias entre la Media de Importancia y la Media de Realización, en las cinco dimensiones del instrumento de medición (Tabla Nº31).

Tabla N° 31. ***Diferencias entre Importancia (actitud) y Realización (actuación docente) en las dimensiones de diversidad cultural. (N=52)***

	Media Importancia	**Media Realización**	**Diferencia**
Confianza en la interacción	3,3154	2,7115	0,6039
Grado de disfrute en la interacción	3,2115	2,6474	0.5641
Implicación en la interacción	3,2179	2,6923	0,5256
Respeto en la interacción	3,2423	2,7192	0,5231
Atención en la interacción	3,1827	2,7596	0,4231
Total	3,2427	2,7033	0,5279

Se detectan diferencias en torno a 0,5 puntos. La mayor diferencia entre importancia y realización se observa en la dimensión Confianza en la interacción con 0,6 puntos de diferencia, y la menor en la dimensión Atención en la interacción con 0,42 puntos. En ambos casos, las puntuaciones medias más altas se observan al valorar el grado de importancia. Es así como los docentes consideran importante tener confianza con personas de diferentes culturas, pero son conscientes de que les cuesta conseguirlo. La mayores dificultades en esta dimensión se presentan en aquellos aspectos que tienen que ver con el relacionarse (hablar, dialogar) de forma positiva con personas de otras culturas, así como también el demostrar seguridad y sociabilidad en la interacción intercultural.

Ahora bien para realizar un desglose más detallado de las diferencias encontradas entre el grado de Importancia y la Realización, se propone una descripción por ítems (Tabla N°32).

Tabla N°32. ***Diferencias por Ítem entre Importancia (actitud) y Realización (actuación docente)***

Ítems	Media Importancia	Media Realización	Diferencia
9. Estar con personas de distinta cultura a la nuestra.	3,31	2,54	0,77
18. Ser una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	3,56	2,87	0,69
17. Mostrar a personas de cultura distinta que comprendo lo que, me dicen, mediante palabras o gestos.	3,38	2,71	0,67
11. Sentirse útil hablando con personas de otras culturas.	3,1	2,44	0,66
3. Respetar el modo de comportarse de las personas de diferentes culturas.	3,5	2,87	0,63
10. Hablar ante personas de otras culturas.	3,13	2,52	0,61
16. Al hablar con personas de otras culturas, tratar de conocer todo lo posible sobre ellas.	3,19	2,6	0,59
20. Estar bastante seguro de uno mismo al conversar con personas de otras culturas.	3,44	2,85	0,59
19. Ser sociable, al hablar con personas de otras culturas.	3,48	2,92	0,56
21. Saber, que, decir, al conversar con personas de otras culturas.	3,29	2,73	0,56
1. Disfrutar de las diferencias que hay con personas de otras culturas.	3,13	2,58	0,55
7. Opinar que todas las culturas son igual de válidas.	3,38	2,83	0,55
4. Respetar las creencias de las personas de diferentes culturas.	3,37	2,83	0,54
5. Aceptar las opiniones de las personas de diferentes culturas.	3,31	2,81	0,50
6. Buscar aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	2,46	1,96	0,50
8. Hablar con personas de otras culturas de forma positiva.	3,21	2,73	0,48
12. Ser sensible a los significados sutiles, en conversaciones con personas de distinta cultura.	3,25	2,77	0,48
2. Disfrutar hablando con personas de diferentes culturas.	3,12	2,65	0,47
13. Estar animado/a al estar con personas de diferentes culturas.	3,08	2,62	0,46
14. Estar tranquilo/a al conversar con personas de diferente cultura.	3,29	2,9	0,39
15. Ser observador/a al conversar con personas de diferentes culturas.	2,98	2,75	0,23

Al analizar las diferencias encontradas entre el grado de Importancia y la Realización en cada ítem, es posible afirmar que la mayor discrepancia se localiza en aquellas situaciones relacionadas con la búsqueda de espacios de interacción y diálogo con personas de diferentes culturas, tales como: "Estar con personas de distinta cultura a la nuestra" (Ítem 9; Diferencia=0,77), correspondiente a la dimensión Confianza en la Interacción; "Ser una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura" (Ítem 18; Diferencia=0,69), correspondiente a la dimensión Respeto en la Interacción; y "Mostrar a personas de cultura distinta que comprendo lo que me dicen, mediante palabras o gestos con personas de otras culturas de forma positiva" (Ítem 17; Diferencia=0,67), correspondiente a la dimensión Implicación en la Interacción.

Por el contrario, la menor discrepancia se evidencia en el Ítem "Ser observador/a al conversar con personas de diferentes culturas", correspondiente a la dimensión Implicación en la interacción (Ítem 15; Diferencia=0,23), seguido del ítem "Estar tranquilo/a al conversar con personas de diferente cultura" (Ítem 14; Diferencia=0,39) y "Estar animado/a al estar con personas de diferentes culturas" (Ítem 13; Diferencia=0,46), correspondientes a la dimensión Atención en la interacción.

En síntesis, las mayores dificultades de los docentes se ubican en aquellas situaciones relacionadas con la búsqueda de espacios de interacción y diálogo con personas de diferentes culturas; no obstante, al enfrentar una situación de interacción, éstos manifiestan mantener una disposición personal e individual positiva y tranquila al estar y dialogar con personas de otras culturas.

5.4. Objetivo 5. Describir la valoración de los estudiantes respecto de la actuación institucional y docente hacia la diversidad cultural

Para analizar los resultados respecto a este objetivo, se calculan Medias y Desviaciones Típicas. El análisis considera las cinco dimensiones que estructuran el instrumento de medición: Institución, Diseño de programa, Curriculum, Materiales, Metodología y Evaluación. La valoración del cuestionario es de 1 a 4 (Tabla Nº33).

Tabla N°33. ***Valoración de los estudiantes respecto de la actuación docente hacia la diversidad cultural N=116***

Dimensión: Importancia	**Media**	**Desv. típ**	**Asimetría**		**Curtosis**	
			Estadístico	**Error Tip**	**Estadístico**	**Error Tip**
Diseño de Programa	2,9698	,59541	0,98	,225	-,115	,446
Evaluación	2,9172	,57609	1,91	,225	-,277	,446
Materiales	2,8285	,55611	3,20	,225	-,180	,446
Diseño Curricular	2,7608	,57615	3,98	,225	-,685	,446
Metodología	2,5932	,43602	2,29	,225	-,090	,446
Institución	2,5805	,75389	-,076	,225	-,393	,446
Total	2,7365	,44011	0,65	,225	-,387	,446

Según se recoge en la tabla Nº33, la Media del total de la escala se sitúa en 2,73; esto significa que los alumnos perciben que los docentes tienen en cuenta la diversidad cultural en un nivel medio. La Desviación Típica obtenida es de 0,44, lo que evidencia una dispersión baja. A continuación, se desarrolla la descripción de las dimensiones presentadas en la tabla anterior.

5.4.1. Diseño del Programa

En esta dimensión igualmente que en las anteriores, los ítems se presentan en orden descendente en función de la puntuación media obtenida (Tabla Nº34).

Tabla N° 34. ***Ítems de la dimensión diseño del programa (N=116)***

	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error Típico
7. El diseño del programa tiene en cuenta los diferentes contextos de diversidad cultural y profesional en los que se desempeña el alumnado participante.	3,06	,726	-,092	,225	-1,078	,446
4. El diseño del programa prevé itinerarios de aprendizaje flexibles en función de las diferencias culturales, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.	3,03	,716	-,327	,225	-,143	,446
5. El diseño del programa prevé contenidos y estrategias que consideran la diversidad cultural del alumnado.	3,01	,716	-,157	,225	-,601	,446
6. El diseño del programa prevé los diferentes niveles de competencia en el uso de las TIC por parte del alumnado participante.	2,78	,778	-,053	,225	-,557	,446

En todos los ítems, la valoración que hacen los estudiantes de los aspectos consultados en esta dimensión es superior al punto medio de la escala (2,5 puntos).

Los aspectos más valorados en esta dimensión tienen que ver con la consideración de contextos diversos, tanto cultural como profesionalmente (Ítem 7; Media=3,06; d.t=0,7) y la flexibilidad de la enseñanza en función de las diferencias culturales, de intereses y estilos de aprendizaje del alumnado (Ítem 4; Media=3,03; d.t=0,7).

Los aspectos menos valorados están asociados, por una parte, con los diferentes niveles de desarrollo de la competencia en el uso de las TIC de los estudiantes (Ítem 6; Media=2,78; d.t=0,7); y por otra parte, la consideración de la diversidad en los contenidos del programa y en las estrategias para llevarlas a cabo (Ítem 5; Media=3,01; d.t=0,7).

Por lo tanto, si bien los estudiantes perciben una incorporación positiva de la diversidad cultural en el diseño del programa de formación, estiman como menos

favorable la consideración de la diversidad de los estudiantes en cuanto a los niveles de dominio en la competencia para el uso de TIC.

5.4.2. Evaluación

Para analizar los resultados respecto a esta dimensión, se presentan los ítems que la componen en orden descendente en función de la puntuación media obtenida (Tabla N°35)

Tabla N° 35. ***Ítems respecto a Opinión de los alumnos dimensión evaluación (N=116)***

	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
40. Ve la evaluación como parte del proceso de aprendizaje.	3,12	,687	-,324	,225	-,247	,446
37. Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivadas de test y pruebas sesgadas culturalmente.	2,95	,800	-,113	,225	-,950	,446
36. Se adaptan y elaboran procedimientos adecuados de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.	2,92	,782	-,196	,225	-,600	,446
39. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.	2,84	,734	-,136	,225	-,329	,446
38. El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el resultado.	2,76	,765	-,033	,225	-,494	,446

De acuerdo a los resultados en cada uno de los ítems de esta dimensión, se observa una valoración media alta en torno a los aspectos considerados en la evaluación y en la forma en que este procedimiento integra la diversidad cultural.

Los aspectos más valorados por los participantes son la consideración, del docente, respecto de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje (Ítem 40; Media=3,12; d.t=0,6); seguido de la promoción de la igualdad a través de la utilización de procedimientos de evaluación que evitan la clasificación y la discriminación cultural (Ítem 37; Media=2,95; d.t=0,8).

Por su parte, los aspectos menos valorados corresponden a la incorporación de la evaluación de proceso más que de resultados, tanto por parte del programa (Ítem 39; Media=2,84; d.t=0,7), como por parte de los docentes que lo imparten (Ítem 38; Media=2,76; d.t=0,7).

En síntesis, los resultados muestran que la dimensión Evaluación tiene una valoración media alta, observando por una parte, destaca la valoración positiva en relación a la incorporación de procedimientos de evaluación que eviten el sesgo cultural; y por otra parte, se observa una valoración menos favorable en torno a la incorporación de la evaluación de proceso y no sólo de resultados.

5.4.3. Materiales

La tabla Nº36 recoge las valoraciones medias de los estudiantes en ésta dimensión.

Tabla N° 36. ***Características y uso de los materiales (N=116)***

	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
13. Los materiales evitan imágenes estereotipadas	3,03	,665	-,209	,225	-,112	,446
20. El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural.	2,95	,778	-,022	,225	-1,068	,446
17. Se proponen cambios en las estructuras sociales en orden a hacer posible la completa participación social, política y económica de todas las personas.	2,90	,784	-,035	,225	-,886	,446
14. Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades.	2,86	,745	,101	,225	-,898	,446
18. En caso de que los recursos utilizados aparezcan expresiones, conductas o actitudes racistas, existen estrategias claras y aceptadas por el profesorado para tratar el tema.	2,85	,760	-,471	,225	,170	,446
15. Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los diversos grupos culturales en el desempeño de las funciones activas e influyentes.	2,84	,722	-,308	,225	,052	,446
16. El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada.	2,80	,783	-,188	,225	-,391	,446
19. Se pone más énfasis en las similaridades entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos.	2,63	,797	,143	,225	-,568	,446
12. Los materiales proporcionan imágenes positivas de grupos culturalmente diversos	2,60	,833	-,059	,225	-,533	,446

En términos globales, la valoración que hacen los participantes de los ítems que componen esta dimensión puede ser considerada media alta, al reportar puntuaciones medias en todos sus ítems superiores al punto medio de la escala (2,5).

Los aspectos más valorados están relacionados con el diseño y uso de los materiales que evitan imágenes estereotipadas (Ítem 13; Media=3,03; d.t=0,6) y el uso coherente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural de la institución (Ítem 20; Media=2,95; d.t=2,95).

Los aspectos menos valorados en esta dimensión -con bastante distancia de los demás, aunque dentro de un nivel medio-, hacen referencia al material utilizado en el aula, el cual proporciona imágenes positivas de grupos culturalmente diversos (Ítem 12; Media=2,60; d.t=0,8), así como el mayor énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos (Ítem 19; Media=2,63; d.t=0,7), y finalmente, en relación al papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica (Ítem 16; Media=2,80; d.t=0,7).

De acuerdo a estos resultados, se percibe que los alumnos tienen una valoración medianamente favorable, respecto de la elaboración y utilización ética de los materiales didácticos.

5.4.4. Diseño Curricular

La Tabla **N**°37 presenta las Medias y Desviaciones Típicas de los ítems que conforman esta dimensión.

Tabla N° 37. ***Ítems respecto a Opinión de los alumnos dimensión diseño curricular (N=116)***

	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
9. Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de distintas áreas, niveles y funciones) en el diseño y aplicación del programa.	3,03	,697	-,203	,225	-,413	,446
8. El currículum responde a diferentes estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses de los estudiantes.	2,99	,716	-,421	,225	,206	,446
10. La planificación y desarrollo de los contenidos en el proyecto curricular atiende a las características socioculturales de los alumnos: lengua, expectativas, intereses, motivación, estilos de aprendizaje.	2,73	,762	,374	,225	-,962	,446
11. Consideran aspectos de la identidad personal cultural de los alumnos (creencias religiosas, experiencias y sentimientos…)	2,28	,732	,446	,225	,171	,446

Excepto en un ítem, la valoración que realizan los estudiantes de los ítems que componen esta dimensión puede ser considerada media alta, con promedios superiores a 2,5 (media teórica de la escala).

El aspecto más valorado en esta dimensión, se refiere al enfoque multidisciplinario con el cual se trabaja tanto en el diseño como en la aplicación del programa (Ítem 9; Media=3,03; d.t=0,6). Sin embargo, el aspecto menos valorado, con una puntuación media inferior a la media de la escala, es la consideración de los diferentes aspectos que conforman la identidad personal y cultural de los estudiantes en el diseño curricular del programa de formación (Ítem 11; Media=2,28; d.t=0,7).

Según estos resultados, los participantes consideran que el diseño curricular de los programas ofertados por la institución, incorpora la diversidad cultural de sus estudiantes, principalmente en términos del enfoque formativo utilizado, y de los recursos de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, éstos perciben una menor incorporación de los aspectos relativos a las características socioculturales y a la identidad personal-cultural de sus alumnos.

5.4.5. Metodología

La Tabla **N**°38 presenta las Medias y Desviaciones Típicas de los ítems que conforman la dimensión metodología.

Tabla N° 38. ***Ítem metodología (N=116)***

	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
21. Las estrategias y métodos utilizados se adecúan al nivel de habilidades, estilos de aprendizajes y motivaciones de los alumnos.	3,08	,674	-,266	,225	-,158	,446
22. Se practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos y el autoaprendizaje.	2,99	,666	-,170	,225	-,154	,446
31. Se fomenta la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.	2,98	,632	-,197	,225	,219	,446
30. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, no como algo fijo e inamovible.	2,98	,685	-,143	,225	-,353	,446
28. Las estructuras de lenguaje y comunicación contienen vínculos con los del hogar y la comunidad de referencia (expresiones, dichos…)	2,92	,674	,093	,225	-,772	,446
25. Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante, discusiones, debates, e intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos.	2,84	,819	,006	,225	-,945	,446
27. Se utiliza diferentes estilos de enseñanza, según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	2,81	,779	,010	,225	-,715	,446
23. Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural.	2,76	,718	,252	,225	-,765	,446
26. Se buscan modalidades didácticas que promueven la interdependencia positiva entre los alumnos ética o culturalmente diferentes; por ejemplo, a través de los modelos de aprendizaje cooperativo.	2,75	,745	,314	,225	-,896	,446
29. Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción reciproca de grupos culturales diversos.	2,58	,674	,405	,225	-,378	,446
24. Se tiene en cuenta los preliminares y fórmulas sociales características de cada grupo cultural al comenzar y concluir una actividad o tarea.	2,51	,763	,030	,225	-,322	,446
34. Los contenidos parten de las vivencias culturales del alumnado, a fin de conseguir un aprendizaje significativo para todos/as.	2,40	,812	,044	,225	-,474	,446
33. Los contenidos son impartidos, siempre que se puede, desde diferentes perspectivas culturales.	2,35	,826	,386	,225	-,298	,446
36. Se promueve en el alumnado una actitud abierta e indagadora hacia culturas, creencias, lenguas y tradiciones que no sean las suyas.	2,28	,881	,282	,225	-,572	,446
32. En las exposiciones a través de foros se utilizan diversas lenguas.	1,64	,869	1,347	,225	1,106	,446
35. Cuando es necesario, se facilita un apoyo bilingüe dentro de la clase regular.	1,63	,797	1,191	,225	,907	,446

En esta dimensión se observa una mayor heterogeneidad en las medias de los ítems que la componen, encontrando aspectos con una valoración media o incluso media alta (sobre el punto medio de la escala) y otros con valoraciones bajas (inferiores al punto medio de la escala).

Entre los aspectos más valorados, destaca la adecuación de las estrategias y métodos utilizados al nivel de habilidades, estilos de aprendizajes y motivaciones de los alumnos (Ítem 21; Media=3,08; d.t=0,6); así como también la utilización de estrategias de enseñanza que promueven la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos y el autoaprendizaje de los alumnos (Ítem 22; Media=2,99; d.t=0,6). Además, se valora positivamente el fomento de la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento (Ítem 31; Media=2,98; d.t=0,6).

Los aspectos menos valorados, con bastante distancia de los demás ítems de esta dimensión, tienen que ver con suministrar apoyo bilingüe cuando la ocasión lo requiera (Ítem 35; Media=1,63; d.t=0,7) y con la utilización de diversas lenguas en actividades extracurriculares (Ítem32; Media=1,64; d.t=0,8).

En resumen, se observa una valoración bastante positiva de aspectos metodológicos y estrategias de enseñanza utilizadas, así como de la consideración de las características de los estudiantes, en términos de estilos de aprendizaje, motivación y habilidades. Por otra parte, se encuentran valoraciones más negativas asociadas a la incorporación del uso de diversas lenguas en el contexto de la clase.

5.4.6. Institución

Los ítems se presentan en orden descendente en función de la puntuación media obtenida (Tabla Nº39).

Tabla N° 39. ***Ítems de la dimensión institución (N=116)***

	Media	Desv. típág.	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error Típico	Estadístico	Error Típico
2. Se desarrolla la habilidad para la toma de decisiones y la capacidad para la participación social.	2,65	,916	-,133	,225	-,784	,446
3. Se desarrolla la conciencia cultural y la toma de conciencia acerca de la diversidad de ideas, valores, prácticas y experiencias propias de los grupos en contacto.	2,59	,746	-,076	,225	-,262	,446
1. Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el intercambio entre grupos culturales.	2,50	,850	,043	,225	-,578	,446

La puntuación obtenida en los tres ítems que componen esta dimensión, puede ser considerada media, al ser cercana al punto medio teórico de la escala (2,5 puntos). El aspecto más valorado en esta dimensión es el desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones, y la capacidad para la participación social (Ítem 2; Media=2,65; d.t=0,9), lo cual indicaría que los alumnos perciben que la institución promueve en cierto grado la participación social. Por otra parte, el aspecto menos valorado es la promoción de valores, actitudes y conductas que apoyen el intercambio entre grupos culturales (Ítem 1; Media=2,50; d.t=0.8).

5.4.7. Sugerencias de mejora por parte de los estudiantes sobre el programa que está cursando

Las sugerencias de mejora que proponen los alumnos respecto de los programas de formación *on-line* que están cursando, se agrupan en cinco categorías: Información (*feedback*), Evaluación, Organización (calendario), Tutoría y Recursos didácticos.

En relación a la categoría Información (*feedback*), manifiestan la necesidad de una mayor retroalimentación durante todo el proceso de formación y no sólo al final.

> "Sugeriría mayor feedback, no sólo para la aclaración de consultas, sino que aclaraciones que ella nos pueda hacer espontáneamente" (Cuestionario N° 2).

> "Sugeriría entrega de información más detallada para mejorar el desempeño (luego de las evaluaciones)" (Cuestionario N° 5).

"Que hagan llegar los trabajos corregidos para saber en qué pregunta se falló y así conocer el parámetro del profesor" (Cuestionario N° 33).

En relación a la categoría Evaluación, se sugieren la necesidad de diversificar las técnicas de evaluación, y establecer un proceso de evaluación continua y periódica durante todo el proceso de la formación, contextualizada al ámbito profesional a través de ejercicios prácticos.

"Diversificar la evaluación" (Cuestionario N° 40).
"Modificar el énfasis de la evaluación hacía ejercicios prácticos" (Cuestionario N° 113).

"Incluir evaluaciones periódicas al final de cada módulo" (Cuestionario N° 40).

"Hacer evaluaciones de carácter práctico" (Cuestionario N° 40).

"Evaluar en forma más continua la participación en los foros" (Cuestionario N° 63).

En relación a la categoría Organización, se sugiere mejorar la entrega de la información relativa al funcionamiento del programa: criterios y pautas de evaluación, fechas de evaluación y flexibilidad en los tiempos de evaluación.

"Flexibilidad en los tiempos de entrega de trabajos y rendición de exámenes" (Cuestionario N° 26).

"Que se entregue una calendarización previa respecto a los módulos, evaluaciones y ponderaciones" (Cuestionario N° 40).

"Además de informar sobre pautas de evaluación" (Cuestionario N° 40).

En relación a la categoría Tutoría, manifiestan la necesidad de disponer de una orientación constante durante todo el desarrollo del programa de formación.

> “Pondría un teléfono de consultas, tipo línea 800, con un horario definido para consultas en forma directa o instauraría un sistema de video conferencia, para preguntas y dudas” (Cuestionario N° 1).

> “Sería muy importante que los alumnos pudieran contar con un profesor tutor que ayude a despejar dudas durante el desarrollo del curso y también en la elaboración de trabajos. Sería bastante positivo” (Cuestionario N° 9).

Finalmente, en relación a la categoría de Recursos didácticos, las respuestas sugieren una mayor incorporación de recursos tecnológicos en apoyo al proceso de aprendizaje. En esta línea proponen:

> “Incorporar material multimedia” (Cuestionario N° 28).

> “Incluir material complementario (Chat, teleconferencia)” (Cuestionario N° 27).

> “Mejorar el sistema informático y técnico de la plataforma” (Cuestionario N°57).

> “Incluir material interactivo multimedia. Esto haría el aprendizaje más motivador que la mera lectura. Crear webquets, wikis y otros permitiría a los alumnos un contacto innovador con la realidad” (Cuestionario N°85).

En definitiva, las sugerencias que hacen los alumnos se refieren a: potenciar la retroalimentación durante el proceso de formación; diversificar las técnicas de evaluación y establecer un proceso de evaluación continua; mejorar la entrega de información relativa al funcionamiento general del programa, a través de tutorías y orientación constante; y finalmente, incorporar recursos tecnológicos en apoyo al proceso de aprendizaje, como material multimedia, webquets, wikis y otros.

5.5. Objetivo 6. Conocer la concepción de directivos y profesorado de la competencia intercultural y su atención desde la formación en enseñanza *on-line*

Para dar respuesta a este objetivo, se utiliza, por un lado, la técnica de la entrevista dirigida a directivos del CED UCN y a profesores con carga horaria completa; y por otro, dos preguntas abiertas del cuestionario a profesores.

5.5.1. Concepto de competencia intercultural

Respecto al constructo de competencia intercultural, al consultar a los directivos y docentes sobre cómo definirían este concepto, las respuestas se pueden categorizar de acuerdo a los siguientes aspectos: habilidades comunicativas, actitudes, conocimientos de otras culturas y capacidad de diagnosticar, diseñar y aplicar estrategias de intervención en contextos de diversidad cultural.

Los *Directivos* entrevistados asocian el concepto de Competencia intercultural con la capacidad de comunicarse e interactuar con personas de distintas culturas de acuerdo al contexto en el que se encuentran.

> "La competencia intercultural del docente debe estar directamente relacionada con que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, quien posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones. Se persigue que una persona, en su acervo intercultural, pueda actuar de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto" (Entrevista 1).

> "Capacidad de reconocer y diagnosticar la diversidad cultural de los estudiantes, y desarrollar y/o adecuar estrategias, intervenciones y seguimiento docentes, funcionales y pertinentes para dicho escenario" (Entrevista 2)

Los *Docentes*, por su parte, definen la Competencia intercultural desde tres aspectos: el primero, conocimiento de otras culturas; el segundo, desde una mirada más

actitudinal de la competencia intercultural como la empatía, comprensión, respeto, apertura de mente y tolerancia; y finalmente como un proceso de integración.

1. Conocimiento de otras culturas.

   "Conocer el concepto de cultura" (E24)

   "Conocer un idioma, inglés o francés" (E4)

2. Parte actitudinal de la competencia intercultural como la empatía, comprensión, respeto, apertura de mente y tolerancia.

   "Empatía y respeto a las personas" (E2).

   "Valorar los aportes de la diversidad sociocultural de los estudiantes" (E2).

   "Compresión de la diversidad cultural y diseño de estrategia docente" (E19).

   "Respeto a la diversidad de opinión" (E20).

   "Apertura de mente y tolerancia" (E31).

   "Ser abierto a las diversas etnias" (E4).

3. Integración

   "La interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas de forma respetuosa en todo el sentido de la palabra, fortaleciendo la integración, el diálogo, la diversidad de opiniones y el enriquecimiento mutuo" (E1).

   "Capaz de comprender y contextualizar las distintas respuestas sociales a los fenómenos inherentes a la dinámica de cambio en entornos diferentes en términos de nacionalidad, cultura y edades" (E6).

   "Ser capaz de sociabilizar con la diversidad cultural del estudiante" (E2).

De esta forma, los directivos definen la competencia intercultural como aquella capacidad para comunicarse e intervenir en contextos de diversidad cultural, mientras que los docentes la entienden como el conocimiento de otras culturas, y las actitudes positivas de apertura y de sociabilización hacia las mismas.

5.5.2. Competencias requeridas al docente en contextos de diversidad cultural

Las respuestas de *Directores y Docentes* consultados, respecto de las competencias que deberían tener los docentes para relacionarse con personas de diversas culturas, están orientadas a los ámbitos de las actitudes, conocimientos y habilidades vinculadas al respeto hacia la diversidad cultural.

Los *Directivos* destacan primeramente aquellas habilidades asociadas al saber ser; es decir, a las actitudes y valores positivos vinculados al respeto por la diversidad cultural:

> "Disposición positiva hacia el aprendizaje de la competencia intercultural; actitud a relativizar el yo y a valorar a los otros; actitudes de apertura, curiosidad y predisposición para suspender el recelo hacia la cultura ajena; capacidad de relativizar valores, creencias y comportamientos propios."(E1)

> "Empatía y respeto a la diversidad."(E2)

Por otra parte, mencionan como importantes aquellos conocimientos que permiten tener una comprensión de conceptos, significados y prácticas de un determinado grupo cultural:

> "Desarrollo de un conocimiento y uso de estrategias para localizar, analizar e interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas culturales desconocidos. Es la aptitud para observar y participar en nuevas experiencias, así como para incorporar conocimientos nuevos a los existentes" (E1).

> "Capacidad para reconocer y diagnosticar la situación" (E2).

> "Saberes, conocimientos interculturales, conocimientos de grupos sociales, sus productos y prácticas; conocimiento de los procesos sociales y de su funcionamiento en los grupos sociales, así como la conciencia de que la gente posee múltiples identidades" (E1).

> "Manejo de paradigmas y códigos culturales diversos; manejo y capacidad de contextualización en diferentes escenarios" (E2).

Los docentes no se diferencian mucho de los directivos en sus respuestas. Valoran los aspectos actitudinales y los vinculados al saber. Dentro de los aspectos más actitudinales se hace mención específicamente a la empatía, la sociabilidad y el respeto:

> "Empático con la gente, respetuoso de la diversidad y altamente sociable" (E1).

> "Asertivo en su comunicación, saber escuchar" (E3).

> "Ser sociable, empático y respetuoso para poder relacionarse de un modo asertivo" (E4).

En el apartado del saber, los docentes destacan el conocimiento de distintas culturas, así como también el dominio de habilidades comunicativas:

> "Dominar habilidades psicológicas y comunicativas" (E2).

> "Manejo de diversidad, administración de innovaciones y administración de procesos" (E6).

En síntesis, en relación a las competencias requeridas al docente en contextos de diversidad cultural, los directivos hacen mayor énfasis en la intervención y los docentes en la comunicación.

5.5.3. Competencias requeridas al profesorado que trabaja en entornos *on-line*

En relación a las competencias requeridas al profesor universitario *on-line*, los *directivos* consultados señalan la importancia de conocer la disciplina que imparten:

> "Expertos en contenidos de su disciplina" (E1)

> "Conocimientos de la temática impartida" (E2)

Además, consideran que los profesores deben tener competencias específicas de su quehacer docente:

> "Buenos planificadores, pedagogos y tecnólogos de la educación para adaptar y diseñar materiales de aprendizaje. Especialistas en la producción de material didáctico, responsables de guiar el aprendizaje concreto de los estudiantes. Tutores para guiar, asesorar, animar, aconsejar, motivar, orientar y resolver problemas surgidos en el aula virtual. Evaluadores del proceso educativo" (E1).

Además, los directivos señalan como importantes aquellas competencias relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en este caso específicamente:

> "Manejo de TIC y de técnicas metodológicas y didácticas funcionales a la formación *on-line*" (E2).

Los *Docentes*, por su parte, señalan dentro de las competencias que debe poseer un docente *on-line*, el manejo de TIC. Esto es la habilidad en el uso de plataformas y herramientas virtuales propias de la modalidad *E-learning.*

> "Manejo de TIC, específicamente manejo de modalidad de formación *E-learning"* (E1).

> "Conocimientos en TIC (E2).

"Manejo de la modalidad *E-learning*" (E2).

"Debe ser capaz de organizar las actividades de los estudiantes en el aula virtual" (E2).

"Manejar adecuadamente la plataforma en uso" (E3).

Asimismo, mencionan las competencias relacionadas con los saberes pedagógicos para la gestión del conocimiento como:

"Conocimientos pedagógicos, creatividad pedagógica y capacidad de gestionar los contenidos" (E1, E2).

También, se hace alusión a competencias vinculadas a la relación interpersonal, como la empatía, la relación profesor-alumno, la comunicación, la motivación y el liderazgo educativo. Al respecto, los consultados señalan las siguientes:

"Debe tener liderazgo comunicacional, ser capaz de motivar y estimular a los estudiantes para interactuar" (E2).

"Empatía en su accionar con los alumnos" (E3).

"Animador permanente del proceso en la plataforma" (E4).

"Mantener una buena y constante comunicación con sus alumnos para responder las consultas sobre los contenidos" (E5).

En síntesis, respecto a las competencias requeridas al profesorado que trabaja en entornos *on-line*, los directivos señalan como importantes aquellas relacionadas con el manejo de la disciplina que imparten, los saberes de tipo pedagógico como la planificación didáctica, el diseño de materiales de aprendizaje, y finalmente las vinculadas con el manejo de las nuevas tecnologías.

En la misma línea, los docentes resaltan como necesarias las competencias asociadas al manejo de las TIC, así como señalan conocimientos pedagógicos y habilidades interpersonales.

Es importante mencionar que ambos grupos consultados coinciden en señalar como relevante dentro de las competencias docentes en entornos *on-line,* la dimensión actitudinal, asociada fundamentalmente a la empatía, el respeto a la persona y las habilidades para las relaciones sociales. Todos estos elementos son importantes en un contexto de diversidad cultural.

5.5.4. Necesidades formativas para el profesorado universitario en el área de la diversidad cultural

De acuerdo con las respuestas obtenidas, se evidencia unanimidad en las opiniones respecto a la necesidad de formación en el área de la diversidad cultural. En este sentido, los directivos destacan lo siguiente:

> "La comprensión de la interculturalidad ha llegado a ser parte fundamental de la tarea del maestro y se asume que el docente debe ser interculturalmente competente, debe entender la multiculturalidad, ser respetuoso y abierto con las culturas de los pueblos, situación que ha sido fundamental en la formación específica para el profesorado que ha formado y seguirá formando la UCN" (E1).

Sobre los aspectos que debería considerar un programa formativo dirigido a promover la competencia intercultural de los profesores, los directivos señalan la necesidad de manejar conocimientos y herramientas para intervenir en entornos interculturales.

> "Comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios. La habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable" (E1).

> "Técnicas y herramientas para intervenir y desempeñarse en entornos interculturales" (E2).

Por otro lado, las respuestas de los docentes manifiestan que sus demandas formativas se orientarían fundamentalmente a tres dimensiones: primero, la necesidad de manejar conocimientos básicos sobre la interculturalidad (concepto de cultura, etnia)

> "Conceptos de cultura; diversidad cultural; comunicación intercultural; tipos de etnias y características" (E2)

> "Manejo de la competencia intercultural; cultura de etnias; metodología de integración; análisis del desarrollo de la cultura de mi país" (E3).

> "Manejo de la diversidad; cultura de las etnias y comunicación intercultural" (E4)

En segundo lugar, citan la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

> "Debería desarrollar y fomentar actitudes de respeto hacia los demás, y hacia sus opiniones conducentes a una integración, diversidad y enriquecimiento cultural" (E5).

Y tercero, se refieren a los conocimientos asociados a su quehacer profesional.

> "Manejo comunicacional asertivo y motivante para responder a sus alumnos y motivarlos en su proceso de aprendizaje" (E3).

> "Formación docente *on-line* que implica un dominio de esta modalidad para sacar el mayor partido a las herramientas con las que se entrega la formación" (E5).

De acuerdo a las respuestas obtenidas, los aspectos a considerar en un programa formativo dirigido a mejorar la competencia intercultural, deberían estar orientados a clarificar conceptos tales como cultura, diversidad cultural e interculturalidad, además de promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural como el respeto y la tolerancia.

5.6. Resumen del Capítulo

En relación a la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural, valoran como importante el intercambio de ideas y conocimientos con personas culturalmente diversas. En este sentido, se puede afirmar que los resultados obtenidos son concordantes con las necesidades de la universidad actual, la que requiere de una visión positiva hacia la interacción entre culturas, donde el relacionarse y comunicarse de forma positiva y segura resulta fundamental.

Sobre la actuación profesional en contextos de diversidad cultural, los docentes perciben que prestan atención y respetan la diversidad en cierto grado, pero les cuesta más sentirse satisfechos e implicados en las relaciones interculturales. Es decir, los docentes tienden a la interacción pero no disfrutan de ella. El desconocimiento de herramientas y estrategias pedagógicas para interactuar eficazmente en contextos universitarios diversos culturalmente, puede explicar este resultado.

Referente a las discrepancias entre actitud y actuación docente (Importancia y Realización), las diferencias más significativas se localizan en la búsqueda de espacios de interacción y diálogo con personas de diferentes culturas. Los docentes le atribuyen gran importancia a esta dimensión, sin embargo, consideran que la realizan poco. Se evidencia una brecha entre lo que los docentes creen que deben hacer, en contexto de diversidad cultural, y lo que de hecho hacen. Este resultado apunta a la necesidad de formar en estrategias metodológicas para enseñar en contextos diversos.

Al remitirnos a la valoración de los estudiantes sobre la actuación institucional y docente hacia la diversidad cultural, los alumnos perciben que la institución promueve en cierto grado la participación social. Sin embargo, consideran que la institución no promueve valores, actitudes y conductas que apoyen el intercambio entre grupos culturales diversos. En este sentido, los estudiantes detectan una ausencia de políticas institucionales definidas para promover la participación, atendida sólo parcialmente.

En relación a los métodos y estrategias de enseñanza, la consideración de los estudiantes es positiva; creen que el CEDUCN utiliza metodologías activas participativas, toman en cuenta los estilos de aprendizaje y la diversidad de sus

estudiantes. Las valoraciones negativas se sitúan en la falta de uso de una segunda lengua en el contexto de la clase, a pesar de que el proyecto educativo institucional define como parte de su estrategia formativa el manejo del idioma inglés.

Respecto a sugerencias de mejora, los estudiantes señalan la necesidad de una retroalimentación continua durante todo el curso, así como también la urgencia de diversificar las técnicas de evaluación, y consolidar la evaluación como un proceso continuo que considere el desempeño "profesional" de los estudiantes.

Con relación a la tutoría, los alumnos indican la conveniencia de contar con una orientación constante durante todo el desarrollo del programa de formación *on-line*. Los resultados ponen en evidencia la debilidad de los docentes para asesorar el taller en modalidad virtual (en este caso *E-learning*), donde las mayores dificultades se observan en la lenta respuesta a las consultas y falta de sistematización en los procesos de retroalimentación.

Sobre las competencias necesarias para atender la diversidad cultural de los estudiantes en un contexto de formación on-line, los directivos señalan competencias docentes de gestión del conocimiento como diseñar, planificar y evaluar, y las competencias de uso de TIC, específicamente el manejo de plataforma virtual.

Los docentes, por su parte, destacan las siguientes competencias: manejo de TIC y competencias interpersonales relacionadas con la diversidad cultural, empatía, manejo de idioma y conocimientos de otras culturas.

Finalmente, respecto a las necesidades formativas para el profesorado universitario en el área de la diversidad cultural, se observa unanimidad en las opiniones. Los aspectos que debería considerar un programa formativo dirigido a mejorar la atención a la diversidad cultural -según directivos y docentes- serían la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, y la adquisición de conocimientos sobre el concepto de cultura, diversidad cultural, interacción intercultural y estrategias pedagógicas de interacción en aula. No se puede olvidar que el docente del siglo XXI, debe atender a la diversidad cultural y entender que las relaciones humanas se sustentan en el principio básico de la democracia fundada en el pluralismo cultural.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

La finalidad de este capítulo es presentar las principales conclusiones, limitaciones y prospectivas, que se han extraído del desarrollo de esta investigación.

La presentación de las conclusiones se organiza de acuerdo a la red de objetivos planteados para este estudio, iniciando su desarrollo a partir de dos apartados. Un primer aparatado recoge ideas concluyentes en relación al marco teórico y un segundo apartado en relación a parte empírica.

Sobre las limitaciones, éstas se refieren a aspectos de diseño y a circunstancias que afectaron a su desarrollo.

Las prospectivas, por su parte, versan sobra la necesidad de futuras investigaciones en el área.

6.1 Conclusiones relativas al marco teórico

- Las TIC, fundamentalmente Internet, han evolucionado exponencialmente desde la primera generación del Internet, con la creación del correo electrónico, hasta la cuarta generación de Internet denominada Internet de las cosas.

- La sociedad contemporánea avanza continuamente y gran velocidad. Las TIC, se convierten en el principal elemento promotor de la globalización, priorizando lo global y lo local simultáneamente.

- La introducción de las TIC ha sido progresiva. Durante la última década su avance ha sido exponencial, tanto en diversidad de recursos de comunicación social (redes sociales, *wikis, chat*, aulas virtuales, *MOOCs, One drive*), como en conectividad. Es impensable una sociedad sin internet, ni un sistema educativo al margen de la red.

- La sociedad actual ha sido definida por diversos autores como: "Sociedad de la Información", término introducido oficialmente por el sociólogo estadounidense Daniel Bell; "Sociedad del Conocimiento", designación, aportada por el sociólogo Peter Drucker en 1960, y "Sociedad del Aprendizaje", formulada en 1970 por Robert M. Hutchins.

- La Sociedad de la Información debe transitar a la Sociedad del Conocimiento, y ésta a la Sociedad del Aprendizaje, ya que lo esencial es que se tenga acceso a una enorme cantidad de información, sino que la clave lo constituyen las competencias que cada individuo debe desarrollar, para acceder a la información y transformarla en conocimiento útil para cada situación en particular. Esto entronca directamente con la capacidad de la persona de seleccionar información, generar conocimiento y aprender del proceso. En consecuencia, saber y aprender son inseparables (Llano, 2000).

- El informe Delors (1996), en el marco del trabajo la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, propone cuatro pilares de desarrollo para la educación del siglo XXI: "Aprender a conocer"; "Aprender a hacer", "Aprender a convivir" y "Aprender a ser". El Aprender a convivir, implica atender la diversidad cultural como una oportunidad de crecimiento y desarrollo de las sociedades contemporáneas.

- Las tecnologías vigentes, constituyen una herramienta efectiva para promover los valores interculturales, eficaces para el entendimiento global. No obstante, se sugiere la idea de desarrollar aplicaciones prácticas efectivas, para no distorsionar su uso.

- Castells (2000), Cabero (2007), McCloskey (2012) y Medina (2005), señalan que una de las fuerzas impulsoras de la globalización es la tecnología, lo que nos obliga en cierta manera a vivir en una interrelación y/o interacción constante entre personas de diferentes culturas. Cohabitar en un sociedad global, eminentemente diversa culturalmente, supone ciertas competencias para participar y colaborar en ella. Por esto se propone la competencia

intercultural, como una herramienta apropiada y pertinente para vivir en el siglo XXI.

- La actitud es un componente esencial de la competencia intercultural, constituye el motor de cambio que impulsa cualquier proceso de mejora, particularmente si se inserta en la idea de promover el tránsito de una sociedad multicultural a una sociedad intercultural, que garantice una formación inclusiva, colaborativa, participativa y de calidad.

- Dentro de este contexto, la educación superior desde hace un tiempo atraviesa por un proceso de reformulación curricular, cuya finalidad es responder al perfil de la fuerza de trabajo que requieren los nuevos tiempos. Dicho proceso de reconversión involucra una serie de cambios tanto políticos como institucionales. Es así como a partir de 1999, con la declaración de Bologna, se da inicio a la creación de un espacio común de educación en Europa, denominado: "Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", sustentado y estructurado en base a principios de calidad, equidad, movilidad, diversidad y competitividad, entre otros. Dentro de sus objetivos plantea: (1) Reconocimiento de cualificaciones; (2) Estructura de titulaciones; (3) Sistemas de créditos; (4) Programas de movilidad; (5) Garantía de calidad; y (6) Aprendizaje permanente.

- El modelo educativo asumido por el EEES, es un modelo de formación basado en competencias; la sociedad requiere competencias a los profesionales actuales, éstos deben poseer habilidades, destrezas y actitudes, pertinentes a los nuevos tiempos globalizados, multiculturales y dinámicos.

- Durante el año 2000, la Universidad de Deusto (España), y la Universidad de Groningen (Holanda), dan vida al proyecto *Tuning Europa*, que viene a concretar los acuerdos asumidos en Bologna 1999, a través de una estrategia de armonización curricular para la educación superior europea. *Tuning* implicó un proceso de "*búsqueda de puntos de acuerdo, de convergencia mutua, para facilitar la comprensión de las estructuras educativas… y*

establecimiento de puentes para el reconocimiento de las titulaciones" (Beneitone, 2007 pág.11).

- Posteriormente durante el año 2004, el proyecto *Tuning,* se extiende a Latinoamérica, se instala en la zona como un espacio para la reflexión y el análisis de la educación superior en la región. El objetivo es avanzar en la búsqueda de consensos para el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, en América Latina.

- El proyecto *Tuning Europa* revela ciertas resistencias en relación a la aplicación de las tecnologías vigentes, por parte del cuerpo docente, lo que dificulta el avance tanto en la incorporación como en la asimilación de metodologías que impliquen el uso de Tecnologías de Información y Comunicación.

- Por otro lado, el proyecto *Tuning Latinoamérica* da cuenta de la incorporación de la competencia intercultural, como un elemento relevante dentro del currículum de formación docente. El proyecto considera la interculturalidad dentro de las 22 áreas de competencia prioritarias para el desarrollo docente en la región.

- Impulsadas por los cambios promovidos por el EEES en la declaración de Lisboa 2000, *"e-Learning Concebir la educación del futuro",* las instituciones de educación superior latinoamericanas y en particular en Chile, comienzan a incorporar tímidamente la modalidad de formación *E-learning*. En este sentido, ésta modalidad de formación, se alza como una opción pertinente de formación y actualización permanente.

- La metodología *E-learning* tiende a la creación de espacios interculturales, debido a la potencial diversidad del alumnado que atiende; además promueve enfoques metodológicos no tradicionales, transitando desde un aprendizaje individual a un aprendizaje colaborativo y respetuoso, desde la transmisión a la construcción y reconstrucción del conocimiento.

- La presencia de aulas culturalmente diversas constituyen una realidad tanto a nivel presencial como virtual, donde se aprenden y se construye conocimiento a través de la colaboración y la participación. Por ello se debe propender a una formación respetuosa que tienda al trabajo intercultural.

- Las TIC no han sido introducidas y aprovechadas de forma óptima por parte de los docentes en el diseño de estrategias curriculares, puesto que se desconocen sus posibilidades de aplicación, y por ende sus potencialidades didácticas en contextos de diversidad cultural.

- La implementación de cursos de formación docente, breves, simples, sobre herramientas TIC, de fácil aplicación en el aula, permitiría empoderar a los docentes y promover en ellos la auto-eficacia, disminuyendo de esta forma, las resistencias al cambio y la actualización permanente.

- El *E-learning* constituye una oportunidad para romper el rol docente tradicional, ya que exige habilidades y actitudes para enfrentar los entornos actuales, adaptándose a las necesidades y requerimientos diversos que demanda la sociedad.

- La implementación de una estrategia de formación bajo la modalidad *E-learning*, conlleva a los docentes a formarse, puesto que requieren incorporar competencias, tales como: la competencia intercultural, comunicación efectiva, empatía, respeto, apertura hacia los demás, mentalidad global, entre otros.

- Una de las mayores dificultades en el ámbito de la atención a la diversidad cultural en el aula virtual, radica en que los docentes no han desarrollado la competencia intercultural o presentan dificultad en la apropiación de la misma.

- Las razones, que explicarían esta dificultad, obedecerían fundamentalmente al carácter actitudinal de la competencia intercultural, que según Bennet

(1998), se adquieren luego del cumplimiento de seis estadios o fases: (1) Denegación: la realidad de las otras formas culturales no se percibe del todo, o es negada por la existencia de barreras psicológicas o físicas que evitan el contacto; (2) Defensa: se reconoce la existencia de diferencias culturales, pero se denigran las otras culturas en comparación con la propia; (3) Minimación: se considera la cultura propia como universal, las diferencias culturales aparentes se describen como variaciones superficiales; (4) Aceptación: se acepta la existencia de otras culturas, sin embargo, no necesariamente se aceptan todas sus manifestaciones y representaciones de la realidad; (5) Adaptación: estadio en el cual las personas se sienten cómodas con la diferencia y comprenden los puntos de vista de la otra cultura; e (6) Integración: se amplía la experiencia de sí mismo para incluir las visiones del mundo de otras culturas.

- Respecto del tiempo que implicaría el proceso de apropiación de la competencia intercultural, resulta extremadamente difícil determinarlo, ya que requiere de una predisposición personal de valoración y aceptación de lo culturalmente diverso, que en algunos casos pudiese verse afectado por la "contaminación" de factores individuales de la persona, como el prejuicio, la discriminación, actitudes racistas, entre otras que impedirían su adquisición o retardarían significativamente el proceso.

- Dentro de las necesidades formativas de los docentes, se considera importante la apropiación de la competencia intercultural como un elemento clave en su desempeño profesional.

- Es necesario investigar respecto de la aplicación de la modalidad de enseñanza aprendizaje *E-learning* en contextos de diversidad cultural, que podría servir de referencia para contribuir a la mejora de la implementación de la modalidad en este tipo de contexto, en la educación actual y futura.

- La diversidad cultural constituye un aspecto positivo que ha sido potenciado por la globalización, el cual debe ser atendido desde la educación formal; en

consecuencia, toda acción educativa en cualquier soporte, ya sea virtual o presencial, debe promover y favorecer el empoderamiento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

6.2 Conclusiones de la parte empírica

Las conclusiones respecto a los resultados de la tesis se definen en torno a la red de objetivos planteados para esta investigación.

6.2.1 Objetivo 1. Adaptar instrumentos para recoger información sobre la actitud y actuación de los docentes *on-line* hacia la diversidad cultural.

La fiabilidad del cuestionario de opinión sobre formación *on-line* (*E-learning*) para el profesorado es de 0,890, es adecuada.

Asimismo la fiabilidad del cuestionario de opinión sobre formación *on-line* (*E-learning*) para el alumnado es adecuada.

6.2.2 Objetivo 2. Identificar la actitud de los docentes hacia la diversidad cultural.

La actitud docente hacia la diversidad cultural es positiva. Se observa en los profesionales actitudes de confianza, respeto, implicación y disfrute en la interacción, al establecer relaciones de interacción recíproca con personas culturalmente diversas.

En tal sentido las dimensiones confianza y respeto en la interacción, -altamente valorados por los docentes-, son actitudes vitales en la construcción de espacios colaborativos para generar nuevo conocimiento, particularmente si éste se desarrolla a través de un entorno virtual. En estas instancias el diálogo dentro de un marco de confianza y respeto aleja el prejuicio y la segregación en el aula, fenómeno muy presente en la educación Chilena actual.

Las actitudes relacionadas con la atención en la interacción y/o implicación en la interacción, son las menos valoradas. Particularmente aquellas relacionadas con la

búsqueda de socialización; específicamente con estar animado y sentirse útil al hablar con personas de otras culturas.

6.2.3 Objetivo 3. Analizar la opinión de los docentes *on-line*, respecto de su actuación hacia la diversidad cultural

Resulta interesante evidenciar que los docentes realizan en menor medida la búsqueda de espacios de aprendizaje para trabajar con personas de otras culturas, factor importante ya que en la sociedad globalizada actual particularmente en Latinoamérica, constituye una necesidad para el proceso de armonización de la Enseñanza Superior en la zona y para el desarrollo económico de la región.

En este sentido, promover actuaciones positivas hacia la diversidad cultural resulta imperativo, se debe trabajar por generar estrategias de formación orientadas a potenciar en los docentes acciones positivas hacia la diversidad cultural. Asumir la idea de que este fenómeno es un valor positivo para todos, contribuirá a formar estados más inclusivos y justos.

6.2.4 Objetivo 4. Identificar discrepancias entre la actitud y la actuación docente con el fin de detectar puntos de mejora en la atención a la diversidad cultural en programas *on-line*

Los docentes cuentan con actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Sin embargo, los mismos manifiestan una baja percepción de que estas actitudes se plasmen en su actuación pedagógica en el aula.

En tal sentido, se advierte una barrera que impediría que estas actitudes positivas del docente sean visibilizadas y evidenciadas claramente en el aula, particularmente en aquellas situaciones relacionadas con la búsqueda de espacios de interacción y diálogo de forma positiva, así como con la demostración de seguridad y sociabilidad en la interacción intercultural.

De acuerdo a los antecedentes recabados, las acciones que con mayor dificultad se harían visibles en el aula, serían la búsqueda de los espacios para estar con personas de

distinta cultura, manifestando una postura abierta hacia la diferencia, tolerante y respetuosa. Por otro lado, igualmente se manifiesta como una dificultad contar con habilidades comunicativas efectivas, para favorecer la comunicación en el aula.

En virtud de las discrepancias detectadas entre la actitud y la actuación docente, las estrategias de formación para la mejora, deberían ser diseñadas e intencionadas para favorecer en los docentes la apropiación de competencias para atender la diversidad cultural en el aula y promover los valores que promueve la globalización.

6.2.5 Objetivo 5. Describir la valoración de los estudiantes respecto de la actuación docente hacia la diversidad cultural en contextos *on-line*.

La valoración de los estudiantes respecto de la actuación docente hacia la diversidad cultural en contextos *on-line* es favorable. Estos evalúan positivamente todas las dimensiones consultadas: Institución, Diseño del programa, Curriculum, Materiales, Metodología y Evaluación.

En relación a la dimensión institución, los estudiantes perciben menos visible una política institucional que favorezca la integración cultural y la capacidad para la participación social, que promueva actitudes y conductas que apoyen el intercambio entre grupos culturales diferentes, a pesar de que esta declaración de intención es explicitada en el Proyecto Educativo Institucional.

Respecto del diseño de los cursos, los estudiantes perciben de forma positiva los programas de formación impartidos por CEDUCN, consideran en su estructura la diversidad tanto cultural como profesional de sus discentes. El diseño de los cursos considera itinerarios de aprendizaje flexibles, en función de los conocimientos previos, estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes. Situación que se ve reflejada en el diseño y uso de los materiales didácticos, la flexibilidad de las actividades de aprendizaje y la forma de evaluar las unidades temáticas del curso.

6.2.6 Objetivo 6. Conocer la concepción de los directivos y profesorado de programas *on-line* de la competencia intercultural y su atención desde la formación.

Los resultados permiten concluir que existe diversidad en las conceptualizaciones de ***competencia intercultural*** manejadas por los docentes. En ellas no se observa uniformidad de criterios, sólo coinciden parcialmente con las definiciones descritas en el marco teórico. La opinión de los docentes respecto del significado de la competencia intercultural, es que esta debe estar directamente relacionada con: la habilidad comunicacional, la capacidad de reconocer y diagnosticar contextos de diversidad cultural y desarrollar y/o adecuar estrategias, intervenciones de formación docente, funcionales y pertinentes para intervenir en dicho escenario.

Cabe destacar que, según los docentes, la interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas de forma respetuosa en todo el sentido de la palabra, fortaleciendo la integración, el diálogo, el respeto por la diversidad de opiniones y el enriquecimiento mutuo.

La mayoría de las definiciones propuestas por los docentes entrevistados, se caracterizan por describir sólo un área de las tres que definen la competencia intercultural, que en este caso es el aspecto cognitivo. Por lo demás no se ha detectado un registro de descripciones respecto a habilidad, destrezas y/o actitudes que conforman el concepto integral de competencia intercultural.

A pesar de no tener un conocimiento acabado del concepto de competencia intercultural, un porcentaje considerable de los profesores consultados, valoran como muy importante y necesario el manejo de la competencia intercultural.

Respecto del dominio de la competencia intercultural, los docentes del CEDUCN afirman no dominar totalmente la competencia intercultural, pero si presentan una disposición proactiva hacia el aprendizaje de la misma; coincidente con lo que señala Aguado (2003), quien advierte que en el profesorado en general existe una actitud de apertura, curiosidad y predisposición para suspender el recelo hacia la cultura ajena.

Según los docentes entrevistados, un profesional que maneja la competencia intercultural debería ser capaz de: reconocer entornos culturalmente diversos; diseñar estrategias e intervenciones didácticas para el proceso formativo inclusivo y participativo; establecer pautas de actuación según los requerimientos pedagógicos del aula virtual; formular estrategias de enseñanza, evaluación y seguimiento *on-line*; y, valorar los aportes de la diversidad sociocultural de sus estudiantes.

Sin embargo, este grupo consultado, tiene la percepción de que los docentes del CEDUCN no consideran la real importancia de la competencia intercultural en la educación.

La institución por su lado, reconoce la necesidad de formar para la aldea global, caracterizada por el gran impacto social, cultural, económico y científico de las TIC. En este sentido reconoce el fenómeno cultural de la globalización y opta por cultivar en sus estudiantes habilidades para la convivir en la diversidad cultural.

Sin embargo, a través de los resultados recogidos se puede constatar, que existe una alta necesidad de formación docente en el área, un 71,2% carece de formación. Dentro de los factores causales, señala por un lado el desinterés y la falta de tiempo de los docentes por participar en cursos o talleres de formación, y por otro lado la ausencia de una oferta formativa pertinente y novedosa.

Dicho vacío formativo constituye una oportunidad para instalar una línea de formación dinámica y actualizada, que entregue herramientas de trabajo para la acción pedagógica en contextos de diversidad cultural.

Las intervenciones formativas en el área, de acuerdo al proyecto educativo institucional, a las opiniones de docentes consultados, y a las referencias bibliográficas, deberían considerar los siguientes lineamientos generales: (1) reconocer la necesidad de formar para la aldea global, caracterizada por el gran impacto social, cultural, económico y científico de las TIC; y (2) entregar las competencias necesarias a los docentes para responder dichas necesidades, sustentada en la habilitación para la convivencia, considerando que el multiculturalismo nos desafía a “Aprender a convivir” respetando la diversas culturas de las personas, lo que implicaría formar para la

tolerancia, el diálogo y la convivencia. Y a "Aprender a Ser", a educar para reconocer la propia identidad del estudiante y el valor de la misma al servicio de la convivencia.

En un ámbito específico, las temáticas consideradas de mayor pertinencia, según el estudio serían: (1) Promoción de actitudes positivas hacia la diversidad cultural, tales como el respeto, la empatía, la igualdad; (2) La competencia intercultural como herramienta efectiva en el tratamiento de la diversidad cultural; (3) Manejo comunicacional asertivo y motivador, principalmente en modalidades de formación *E-learning*; (3) Técnicas y herramientas metodológicas para un desempeño efectivo, en entornos con diversidad cultural, tanto en contextos presenciales como virtuales: (5) Manejo de herramientas TIC, webquets, wikis y video conferencias; y (6) Tutorías virtuales efectivas.

6.3 Limitaciones

La investigación desarrollada, ha focalizado el estudio y posterior análisis a partir de dos variables fundamentales: (1) actitudes docente hacia la diversidad cultural y (2) actuación docente en contextos de diversidad cultural. Dichas variables se complementan con las variables de carácter sociodemográfico, estas últimas incorporadas con la finalidad de caracterizar y obtener información general de la muestra.

Una limitación importante se relaciona con la recogida de datos, específicamente, con la situación de contingencia social surgida en Chile durante el año 2011, donde casi durante todo el año los estudiantes de enseñanza básica, media y superior son protagonistas de un movimiento estudiantil sin precedentes en el país, que reclamó una educación de calidad y gratuita para todos. Dicho movimiento se caracterizó por la paralización de actividades a nivel nacional, y la toma y cierre de casi la totalidad de los establecimientos de educación pública y universidades chilenas.

Dentro de este contexto, fue extremadamente difícil conseguir los datos de la muestra. Los cuestionarios que presentaron mayor dificultad en su recolección, fueron los de alumnos. En un primer momento, el proceso estaba diseñado para hacer la recogida durante el primer semestre académico de 2011, específicamente, en el mes

julio. Sin embargo, hubo mucha lentitud en el procedimiento de respuesta y recopilación de los cuestionarios, lo que prolongó en un año la finalización del proceso.

Se trata de un estudio descriptivo, del caso de una universidad chilena cuya finalidad principal es conocer el tratamiento a la diversidad cultural en un contexto determinado. Por ello, no se han planteado objetivos relacionados con la influencia de variables sociodemográficas en las actitudes y actuaciones hacia la diversidad cultural

6.4 Prospectivas

Existen dos puntos de inflexión que sería positivo considerar en otras investigaciones:

1. No se han encontrado ejemplos de buenas prácticas en los docentes entrevistados, situación que podrá tener diversas interpretaciones tales como: falta de formación en área, falta de tiempo de los docentes para diseñar nuevas experiencias, contexto de soledad del aula virtual o desinterés de los docentes. Para profundizar y aclarar en estas interpretaciones preliminares, se podría dar origen a futuras hipótesis de investigación.

2. Se constata que el manejo de una segunda lengua no es considerada como un factor relevante entre los docentes consultados, para el desarrollo de sus funciones. No obstante lo anterior, los estudiantes si consideran el manejo de una segunda lengua como una necesidad importante, y por lo mismo, al ser consultados sobre este aspecto evidencian un claro déficit en sus prácticas de formación. Por ello se propone como hipótesis de futuras investigaciones, que el manejo de una segunda lengua se constituye como un factor relevante en el ámbito de la atención a la diversidad cultural.

GLOSARIO

AAD. Aprendizajes abiertos y a distancia.

Apple. Empresa multinacional estadounidense con sede en Cupertino y otra pequeña en Dublín que diseña y produce equipos electrónicos y *software*.

Aplicación móvil. Es un programa que se puede descargar de Internet y al que se puede acceder directamente desde cualquier dispositivo móvil (teléfono, *tablet*, reproductor *MP3*).

Aprendizaje colaborativo. Proceso de aprendizaje basado en el trabajo grupal y en la interacción comunicativa entre sujetos de similares competencias (simetría) para el desarrollo de metas y proyectos formativos compartidos, produciéndose una elevada reciprocidad entre ellos.

Aprendizaje móvil. Intersección de la educación en línea y los dispositivos móviles.

Aprendizaje oblicuo. Prácticas educativas con mediación de tecnologías móviles.

***Blended learning*:** También denominado *b-learning.* Término inglés que se traduce como formación combinada o aprendizaje mixto. Se trata de una modalidad semipresencial de estudios, que incluyen formación presencial y no presencial.

CAI. (*Computer Assisted Instruction*). Enseñanza asistida por ordenador (EAO), donde se utiliza el ordenador como apoyo para la presentación de determinados contenidos.

Campus Virtual. Parte de una institución educativa que ofrece facultades educativas a cualquier hora y potencialmente en cualquier lugar para la formación realizadas a través de Internet.

CBM. (C*omputer-based Multimedia*). Multimedia a través del ordenador, en el que se aprovechan los recursos de voz, imagen, animaciones y todas las posibilidades tecnológicas que ofrece el ordenador. También denominada WBI o WBL.

CMC. (*Computer Mediated Communication*). Comunicación mediada por el ordenador, donde prima la orientación horizontal, vertical, simétrica y asimétrica.

CMI. (*Computer Manage instruction).* Enseñanza gestionada por ordenador (EGO), donde se puede organizar plenamente el proceso de enseñanza –aprendizaje y registrar los accesos y progresos del estudiante.

CMS. *(Content Management System).* Sistema de gestión de contenidos es un programa que permite crear una estructura de soporte para la creación y administración de contenidos, principalmente en páginas web, por parte de los administradores, editores, participantes y demás roles.

Código abierto. *(Open Source).* Hace referencia al software libre, adscrito a la licencia GPL que permite ver, modificar y distribuir el código fuente.

CSCL. *(Computer Supported Collaborative Learning).* Enfoque pedagógico en el que el aprendizaje tiene lugar a través de la interacción social en un ordenador o en Internet. Este tipo de aprendizaje se caracteriza por el intercambio y la construcción de conocimientos entre los participantes, utilizando la tecnología como su principal medio de comunicación o como un recurso común. El CSCL se puede implementar on-line, en ambientes de aprendizaje en el aula y puede tener lugar de forma sincrónica o asincrónica. (Tomado de Aguaded & Cabero, 2013)

Comunicación asíncrona. La comunicación entre las personas no se realiza en el mismo momento temporal.

Comunicación síncrona. La comunicación entre las personas se realiza en el mismo momento temporal.

Chrome. Es un navegador *web* desarrollado por *Google* y compilado con base en varios componentes e infraestructuras de desarrollo de aplicaciones de código abierto, como el motor de renderizado *Blink*, -que toma contenido marcado como HTML, XML, archivos de imágenes-.

Delicius. Plataforma de marcadores sociales, relacionados con una red de usuarios de Internet que comparten información que consideran útil. En el ámbito de la formación los marcadores sociales permiten a los profesores localizar, almacenar, etiquetar y anotar recursos de Internet para reutilizarlos desde cualquier ordenador, y compartirlos con la comunidad educativa

Diigo. Plataforma de marcadores sociales, relacionados con una red de usuarios de Internet que comparten información que consideran útil.

Dispositivos móviles. Son aparatos con algunas capacidades de procesamiento, móviles o no, con conexión permanente o intermitente a una red, con memoria limitada, diseñados específicamente para una función pero que pueden llevar a cabo otras funciones más generales.

E-book: Libro electrónico.

***E-learning*.** Término inglés que se traduce como aprendizaje electrónico. Desde una perspectiva de formación educativa, conjunto de actividades necesarias para la creación y uso de un entorno de formación *on-line* mediante la utilización de las nuevas tecnologías y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje y facilitar el acceso a la educación y la formación.

***E-learning 1.0*.** Acción formativa virtual apoyada fundamentalmente en la presentación de contenidos y la interacción con el estudiante a través de tradicionales herramientas de comunicación síncrona y asíncrona

***E-learning2.0*.** Acción formativa virtual apoyada fundamentalmente en la presentación de contenidos y la utilización de herramientas de la web y "los social media".

Entorno formativo on-line. Espacio *web* planificado y organizado específicamente para facilitar aprendizaje en función de objetivos de formación. Estos entornos pueden ser más o menos estructurados y/o flexibles.

EVA. Entornos Virtuales de Aprendizaje. Espacio Virtual de aprendizaje en el que se produce la interrelación y comunicación entre alumnos y profesores a distancia.

EVEA. Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Flickr. Sitio web gratuito que permite almacenar, buscar, compartir y vender fotografías y videos en línea.

Folksonomía. Neologismo que da nombre a la categorización colaborativa por medio de etiquetas simples en un espacio de nombres llano, sin jerarquía ni relaciones de parentesco determinadas. Se trata de una práctica que se produce en entornos de software social, cuyos mejores exponentes son los sitios compartidos como *delicius, Diigo* (enlaces favoritos) o *Flickr.*

Formación asíncrona. Proceso de formación en el que el profesor y el alumno no coinciden en el tiempo y en el espacio.

Formación síncrona. Proceso de aprendizaje en línea en tiempo real donde el tutor y el alumno coinciden en tiempo.

Hardware. Parte mecánica y física del ordenador con sus respectivos componentes electrónicos.

Hipertexto. Texto de lectura no lineal, se basa en las interconexiones de unidades Informáticas (nodos). El usuario establece sus propias relaciones entre las partes del documento.

HTML. *(Hipertext Markup Language).* Lenguaje de marcación de hipertexto, pretende describir y organizar un contenido que será visto a través de un navegador, un lenguaje

que nos ayuda a dar formato a la información que posteriormente veremos en una página web.

HTTP. (*Hypertex Transfer Protocol)*. Protocolo de transferencia de hipertexto.
Internet. (*International Network of Computers).* Significa red internacional de computadores, también se la suele denominar "Red de Redes."

Interacción. El Diccionario del Español Actual (1999:2666) define el término como acción recíproca. El término interacción se refiere a una acción recíproca entre dos o más objetos con una o más propiedades homólogas. Siendo la interacción el corazón de una comunicología posible, esta dimensión puede ser considerada una de la más importante para comprender los fenómenos comunicativos. (Tomado de Aguaded & Cabero, 2013)

IoT. Internet de las cosas.

iPod. Línea de reproductores de audio digital portátiles diseñados y comercializados por Apple Inc.

iPod Touch. Es un reproductor multimedia, asistente digital personal, computadora de bolsillo, videoconsola portátil y plataforma móvil *Wi-Fi* diseñado y distribuido por *Apple Inc*.

IRC. *(Internet Relay Chat).* Protocolo de comunicación en tiempo real que permite debates entre dos más personas.

LAN. *(Local Area Network)*. Red de área local, red ordenadores personales ubicada dentro de un área geográfica limitada formada por servidores, estaciones de trabajo, sistemas operativos de redes y un enlace encargado de distribuir las comunicaciones.

Link. Apuntadores hipertexto que sirven para saltar de una información a otra, o de un servidor web a otro, cuando se navega por Internet.

Linux. Versión libre de distribución de sistema operativo UNIX.

LCMS. (*Learning Content Management System).* Sistema de gestión y administración de contenidos de aprendizaje.

LMS. (*Learning Management System).* Software que automatiza la administración de acciones de formación (Plataformas de gestión): gestión de usuarios, gestión y control de cursos, gestión de servicios de comunicación.

Marcadores sociales. Los marcadores sociales permiten a los profesores localizar, almacenar, etiquetar y anotar recursos de Internet para reutilizarlos desde cualquier ordenador, y compartirlos con la comunidad educativa. Se asemejan a la opción de "favoritos" de nuestros navegadores, pero accesibles desde cualquier ordenador con conexión a Internet y con la posibilidad de poner a disposición de lectores potenciales las páginas que hemos marcado y etiquetado para facilitar su posterior localización. Los más utilizados son *Mister Wong, Diigo y Delicious* (Observatorio Tecnológico, 2014)

Metadatos. Información que permite identificar y clasificar la documentación de la red; en otras palabras, son los datos que a su vez designan y califican la información almacenada de tal modo que contribuya a su catalogación y organización.

Microsoft. Empresa multinacional de origen estadounidense, fundada el 4 de abril de 1975 por Bill Gates y Paul Allen. Dedicada al sector del *software y el hardware*, tiene su sede en Redmond, Washington, Estados Unidos.

Mister Wong. Una de las más grandes plataformas de Marcadores sociales, gratuitas en Europa.

Mobile Me. Proveedor de servicios de Internet al *iPhone, Mac OS X, Windows, iPod Touch y iPad*. El 12 de mayo de 2010, Apple lanzó la beta de una nueva versión de *MobileMe,* la cual incluirá diversas funcionalidades nuevas [1], entre ellas SSL, visualización en pantalla completa, reglas, botón de archivar e-mails y mejoras de velocidad, entre otras.

MOOC. (*Massive open on-line curse.* Cursos Abiertos en línea.

Multimedia. Dispositivo que permite integrar simultáneamente diversos formatos de información: Textual, gráfica, auditiva e icónica.

Nube. ***(Cloud),*** metáfora que hace referencia a los servicios como Dropbox, Google drive, que se utilizan a través de Internet, constituye el gran repositorio virtual de la información utilizada seleccionada trabajada por los usuarios de Internet.

Picasa. Herramienta de *google*, para organizar y retocar fotografía.

Photo Gallery. Galería artística especializada en la exhibición de colecciones fotográficas.

PLE. (Entorno Personal de Aprendizaje). Hay dos tipos de definiciones sobre PLE: los que destacan el entorno tecnológico o los sistemas informáticos que usan los aprendices y los orientados hacia las prácticas y actividades que se realizan con dichas herramientas. En este tesis se definen como "un enfoque del aprendizaje basado en el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que una persona utiliza de forma asidua para aprender (Tomado de Aguaded & Cabero, 2013).

PNL. *(Personal Networks Learning*). Red personal de contactos para el aprendizaje.

Podcasts. El *podcasting* consiste en la distribución de archivos multimedia (normalmente de audio o video) mediante un protocolo como RSS, que permite suscribirse y usar un programa de descarga para que el usuario final lo escuche en el momento que quiera.

Presencia Social on-line. Percepción sentida en un espacio virtual de que un sujeto es "real". La presencia social afecta directamente a la participación en los que los procesos de interacción social entre los miembros de la comunidad virtual y en consecuencia, influye en la intensidad y calidad de los procesos de trabajo colaborativo en entornos on-line.

Presentaciones multimedia. Presentación de información multimedia controlada por el expositor.

Redes Sociales. Conjunto de personas unidas a través de conexiones personales fundamentalmente telemáticas, con el objeto de compartir información, amistad o actividades personales.

RSS. Lectores de flujos. Herramientas indispensables para la gestión de la información y como herramienta pedagógica están cada vez más presentes en nuestras aulas.

TIC. Tecnologías de la información y la comunicación

UNIX. Programa utilizado para la edición texto y respuesta de emails.

SI. Sociedad de la Información.

CMSI. Cumbre mundial de la Sociedad de la Información.

WBI. (*Web-Based Instruction*). Enseñanza a través de la web.

WBL. (*Web-based-Learning).* Aprendizaje a través de la web.

WEB. Espacio de almacenaje de datos e informaciones, constantemente actualizables, tiene como principio la actualización y el movimiento de imágenes de forma atemporal y sin diferencias culturales; conocida como red.

Web Semántica. Extensión de la web actual en la cual la información tiene un significado bien definido de forma que facilita su interpretación tanto por las maquinas como por las personas, las cuales trabajan de forma cooperativa.

Software. Programa informático, o conjunto de instrucciones que permiten al ordenador ejecutar una determinada tarea.

Software social. Engloba un conjunto de herramientas de comunicación que facilitan la interacción y la colaboración por medio de convenciones sociales. No son propiamente aspectos de programación. Engloban herramientas tales como: correo electrónico,

Usenet, IRC, mensajes instantáneos, bitácoras de red, wikis, grupos de noticias, folksonomía, asi como cualquier otro tipo de comunidad virtual en red.

Smartphone. Teléfono también llamado inteligente que incorpora capacidades similares a un PC y a un reproductor audiovisual y multimedia.

One Drive. Servicio de alojamiento de archivos. Fue estrenado el 18 de febrero de 2014. Actualmente, el servicio ofrece 15 GB de almacenamiento gratuito, con un tamaño máximo por archivo de GB, si se sube a través de la aplicación para escritorio de *Skydrive*, o 300 MB, si se sube vía web.3 Se pueden subir hasta 5 archivos a la vez de manera estándar con cualquier navegador, y también se puede instalar una herramienta *ActiveX* que permite arrastrar un número ilimitado de archivos directamente desde el Explorador de Windows.

Tecnologías de Mediación. En sociología de las comunicaciones sociales y en semiología, la conceptualización de mediaciones permite superar la postura centrada en los medios artefactuales que transportan información, monopolizan y anarquizan los procesos de comunicación, por una nueva interdisciplinariedad de los espacios estratégicos dados por la sociología de la cultura, los estudios de la comunicación , la nueva antropología, la politología cultural, ect.

Twitter. Plataforma *on-line*, que permite a sus usuarios subir información o hacer comentarios sobre temas, sucesos y persona, en 140 carácteres.

USENET. (Red de usuarios) Sistema global de discusión en Internet.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE FORMACIÓN ON-LINE (E-LEARNING), PARA EL PROFESORADO.

1. Antecedentes Generales.

Marque la opción que corresponda			
1	Facultad/Area	1. Educación 2. Gestión 3. Social	
2	Programas en los que imparte clases vía *on-line*. Seleccione las opciones que corresponda. "marcar todos los que proceda"	1. Licenciaturas	¿Cuáles?
		2. Cursos de perfeccionamiento	¿Cuáles?
		3. Diplomados	¿Cuáles?
		4. Master	¿Cuáles?
		5. Postítulos	¿Cuáles?
		6. Cursos de Regularización	¿Cuáles?
3	Asignaturas que atiende via *On-line (E-learning).*	1. 2 2. 4 3. 6 4. Más	¿Cuántas?
4	Edad	1. 20 2. 30 3. 40 4. Más de 50	
5	Sexo	1. Mujer 2. Hombre	
6	Pais de nacimiento	1. Chile 2. Bolivia 3. Perú 4. Otro Especificar	¿Cuál?
7	Años de experiencia profesional	1. 2 2. 4 3. 6 4. Más	¿Cuántos?
8	Ha recibido algún tipo de formación en Diversidad Cultural en educación.	1. Si 2. NO	¿Cuántas horas de formación ha recibido?

Por favor marque de color rojo la opción que corresponda al grado de importancia que usted atribuye a las siguientes competencias interculturales y al grado en el que considera que usted lo realiza, según la siguiente clave: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante, 4: Mucho.
Si imparte docencia en varios programas y cursos, responda refiriéndose a aquel en el que imparte más hora de clase.

		Importancia				**Realización**			
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	Disfrutar de las diferencias que hay con personas de otras culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
2	Disfrutar hablando con personas de diferentes culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
3	Respetar el modo de comportarse de las personas de diferentes culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
4	Respetar las creencias de las personas de diferentes culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
5	Aceptar las opiniones de las personas de diferentes culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
6	Buscar aquellas situaciones en las que tenga que trabajar en clase con personas de otras culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
7	Opinar que todas las culturas son igual de válidas.	1	2	3	4	1	2	3	4
8	Hablar con personas de otras culturas de forma positiva.	1	2	3	4	1	2	3	4
9	Estar con personas de distinta cultura a la nuestra.	1	2	3	4	1	2	3	4
10	Hablar ante personas de otras culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
11	Sentirse útil hablando con personas de otras culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
12	Ser sensible a los significados sutiles, en conversaciones con personas de distinta cultura.	1	2	3	4	1	2	3	4
13	Estar animado/a al estar con personas de diferentes culturas	1	2	3	4	1	2	3	4
14	Estar tranquilo/a al conversar con personas de diferente cultura.	1	2	3	4	1	2	3	4
15	Ser observador/a al conversar con personas de diferentes culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
16	Al hablar con personas de otras culturas, tratar de conocer todo lo posible sobre ellas.	1	2	3	4	1	2	3	4
17	Mostrar a personas de cultura distinta que comprendo lo que, me dicen, mediante palabras o gestos.	1	2	3	4	1	2	3	4
18	Ser una persona de mente abierta hacia personas de distinta cultura.	1	2	3	4	1	2	3	4
19	Ser sociable, al hablar con personas de otras culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
20	Estar bastante seguro de, uno mismo, al conversar con personas de otras culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4
21	Saber, que, decir, al conversar con personas de otras culturas.	1	2	3	4	1	2	3	4

22. En su opinión ¿qué competencias interculturales necesita el profesorado, que se desempeña profesionalmente en la enseñanza *on-line*?

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO II. CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE FORMACIÓN ON-LINE (E-LEARNING), PARA EL ALUMNADO

1. Antecedentes Generales

Marque de color rojo la opción seleccionada, según el caso, complemente con la información que corresponda, según su situación personal.			
1	Facultad/Area	1. Educación 2. Gestión 3. Social	
2	Programa en el que se ha Matriculado	1. Licenciatura	¿Cuál?
		2. Cursos de perfeccionamiento	¿Cuál?
		3. Diplomados	¿Cuál?
		4. Master	¿Cuál?
		5. Postítulos	¿Cuál?
		6. 6. Cursos de regularización	¿Cuál?
3	Edad	1. 20 2. 30 3. 40 4. Más de 50	
4	Sexo	1. Mujer 2. Hombre	
5	País de nacimiento	1. Chile 2. Bolivia 3. Perú 4. Otro	¿Cuál?

2. Institución

A continuación responda el grado de acuerdo con las afirmaciones que aparecen referidas a la oferta formativa *on-line* de la institución. Por favor, marque de color rojo la respuesta seleccionada por usted, según la siguiente clave: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante , 4: Mucho

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
1	Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el intercambio entre grupos culturales.	1	2	3	4
2	Se desarrolla la habilidad para la toma de decisiones y la capacidad para la participación social.	**1**	**2**	**3**	**4**
3	Se desarrolla la conciencia cultural y la toma de conciencia acerca de la diversidad de ideas, valores, prácticas y experiencias propias de los grupos en contacto.	**1**	**2**	**3**	**4**

3. Diseño del programa de formación respecto de la atención a la Diversidad Cultural.

En este apartado responda sobre el diseño de formación *on-line (E-learning)* en el que usted está matriculado, en el CED-UCN. Por favor, marque de color rojo la respuesta seleccionada por usted, según el grado de acuerdo con la afirmaciones siguientes, según la siguiente clave: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante , 4: Mucho

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
4	El diseño del programa prevé itinerarios de aprendizaje flexibles en función de los diferentes intereses y estilos de aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4
5	El diseño del programa prevé contenidos y estrategias adaptadas al alumnado con diferente conocimiento y experiencia profesional. Principiantes, experimentados.	**1**	**2**	**3**	**4**
6	El diseño del programa prevé los diferentes niveles de competencia en el uso de las TIC por parte del alumnado participante.	**1**	**2**	**3**	**4**
7	El diseño del programa tiene en cuenta los diferentes contextos profesionales en los que se desempeña el alumnado participante.	**1**	**2**	**3**	**4**

4. Diseño Curricular

Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto al, curriculum del programa de formación *on-line (E-learning)* en el que usted está matriculado, en el CED-UCN. Por favor, marque de color rojo la respuesta seleccionada por usted, según el grado de acuerdo con la afirmaciones siguientes, según la siguiente clave: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante , 4: Mucho

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
8	El currículum responde a diferentes estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses de los estudiantes.	1	2	3	4
9	Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de distintas áreas, niveles y funciones) en el diseño y aplicación del programa.	**1**	**2**	**3**	**4**
10	La planificación y desarrollo de los contenidos en el proyecto curricular atiende a las características socioculturales de los alumnos: lengua, expectativas, intereses, motivación, estilos de aprendizaje.	**1**	**2**	**3**	**4**
11	Consideran aspectos de la identidad personal y cultural de los alumnos (creencias religiosas, experiencias y sentimientos…)	**1**	**2**	**3**	**4**

5. Característica y uso de los materiales

En este apartado responda su grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes referidas a los materiales didácticos utilizados en el curso, on-line *(E-learning)* en el que usted está matriculado, en el CED-UCN. Por favor, marque de color rojo, la respuesta seleccionada por usted, según el grado de acuerdo con la afirmaciones siguientes, según la siguiente clave: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante , 4: Mucho

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
12	Los materiales proporcionan imágenes positivas de grupos culturalmente diversos	1	2	3	4
13	Los materiales evitan imágenes estereotipadas	**1**	**2**	**3**	**4**
14	Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades.	**1**	**2**	**3**	**4**
15	Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los diversos grupos culturales en el desempeño de las funciones activas e influyentes.	**1**	**2**	**3**	**4**
16	El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su	1	2	3	4

	impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada.				
17	Se proponen cambios en las estructuras sociales en orden a hacer posible la completa participación social, política y económica de todas las personas.	**1**	**2**	**3**	**4**
18	En caso de que los recursos utilizados aparezcan expresiones, conductas o actitudes racistas, existen estrategias claras y aceptadas por el profesorado para tratar el tema.	**1**	**2**	**3**	**4**
19	Se pone más énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos.	**1**	**2**	**3**	**4**
20	El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural.	1	2	3	4

6. Metodología docente: estilo de enseñanza y actividades y estrategias en clase

En este apartado responde el grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes referidas a los enfoques metodológicos y práctica docente, en el curso *on-line (E-learning)*, en el que usted está matriculado, en el CED-UCN. Por favor, marque de color rojo, la respuesta seleccionada por usted, según el grado de acuerdo con la afirmaciones siguientes, según la siguiente clave: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante, 4: Mucho.

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
21	Las estrategias y métodos utilizados se adecúan al nivel de habilidades, estilos de aprendizajes y motivaciones de los alumnos.	1	2	3	4
22	Se practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos y el autoaprendizaje.	**1**	**2**	**3**	**4**
23	Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural.	**1**	**2**	**3**	**4**
24	Se tiene en cuenta los preliminares y fórmulas sociales características de cada grupo cultural al comenzar y concluir una actividad o tarea.	**1**	**2**	**3**	**4**
25	Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante, discusiones, debates, e intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos.	1	2	3	4
26	Se buscan modalidades didácticas que promueven la interdependencia positiva entre los alumnos ética o culturalmente diferentes; por ejemplo, a través de los modelos de aprendizaje cooperativo.	**1**	**2**	**3**	**4**
27	Se utiliza diferentes estilos de enseñanza, según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	**1**	**2**	**3**	**4**
28	Las estructuras de lenguaje y comunicación contienen vínculos con los del hogar y la comunidad de referencia (expresiones, dichos…)	1	2	3	4
29	Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción reciproca de grupos culturales diversos.	**1**	**2**	**3**	**4**
30	El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, no como algo fijo e inamovible.	**1**	**2**	**3**	**4**
31	Se fomenta la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.	**1**	**2**	**3**	**4**
32	En las exposiciones a través de foros se utilizan diversas lenguas.	1	2	3	4
33	Los contenidos son impartidos, siempre que se puede, desde diferentes perspectivas culturales.	**1**	**2**	**3**	**4**
34	Los contenidos parten de las vivencias culturales del alumnado, a fin de conseguir un aprendizaje significativo para	**1**	**2**	**3**	**4**

	todos/as.				
35	Cuando es necesario, se facilita un apoyo bilingüe dentro de la clase regular.	1	2	3	4
36	Se promueve en el alumnado una actitud abierta e indagadora hacia culturas, creencias, lenguas y tradiciones que no sean las suyas.	1	2	3	4

7. Diagnostico y evaluación

Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto al, Diagnóstico y evaluación del programa de formación *on-line (E-learning)* en el que usted está matriculado, en el CED-UCN. Por favor, marque de color rojo, la respuesta seleccionada por usted, según el grado de acuerdo con la afirmaciones siguientes, según la siguiente clave: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante , 4: Mucho

		Nada	Poco	Bastante	Mucho
37	Se adaptan y elaboran procedimientos adecuados de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.	1	2	3	4
38	Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivadas de test y pruebas sesgadas culturalmente.	**1**	**2**	**3**	**4**
39	El profesorado evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el resultado.	**1**	**2**	**3**	**4**
40	Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.	**1**	**2**	**3**	**4**
41	Ve la evaluación como parte del proceso de aprendizaje.	**1**	**2**	**3**	**4**

42 Indique sugerencias de mejora para el programa que está cursando

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO III ENTREVISTA A DIRECTORES

Análisis de contenido entrevista Directores

Preguntas	Respuestas
P1 ¿Qué competencias cree usted, que tiene que tener el profesorado que trabaja en entornos on-line (E-learning)?	**Director 1** Buenos Planificadores, Expertos en contenidos de su disciplina, Pedagogos y tecnólogos de la educación para adaptar y diseñar materiales de aprendizaje, Especialistas en la producción de material didáctico, Responsables de guiar el aprendizaje concreto de los estudiantes, Tutores para guiar, asesorar, animar, aconsejar, motivar, orientar y resolver problemas surgidos en el aula virtual, Evaluadores del proceso educativo.
	Director 2 Conocimientos de la temática impartida, Manejo de técnicas metodológicas y didácticas funcionales a la formación on-line, Manejo de Tics.
P2 ¿Qué competencias cree usted, que debe tener el profesorado para relacionarse con personas culturalmente diversas?	**Director 1** Saber ser (actitudes y valores): disposición positiva hacia el aprendizaje de la competencia intercultural; actitud a relativizar el yo y a valorar a los otros; actitudes de apertura, curiosidad y predisposición para suspender el recelo hacia la cultura ajena; capacidad de relativizar valores, creencias y comportamientos propios. Saber aprender (destrezas interculturales): desarrollo de un conocimiento y uso de estrategias para localizar, analizar e interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas culturales desconocidos. Es la aptitud para observar y participar en nuevas experiencias, así como para incorporar conocimientos nuevos a los existentes. Saberes (conocimientos interculturales): conocimiento de grupos sociales, sus productos y prácticas; conocimiento de los procesos sociales y de su funcionamiento en los grupos sociales así como la conciencia de que la gente posee múltiples identidades. Saber hacer (reconocimiento crítico cultural): disposición general caracterizada por un compromiso crítico con la cultura extranjera y la propia; capacidad de integrar los otros tres saberes en encuentros interculturales; desarrollo de pensamiento crítico y capacidad de superar estereotipos
	Director 2 • Capacidad para reconocer y diagnosticar la situación. • Manejo de paradigmas y códigos culturales diversos. • Manejo y capacidad de contextualización en

	diferentes escenarios.
P3 ¿Cómo definiría usted la competencia intercultural del docente?	**Director 1:** La competencia intercultural del docente debe estar directamente relacionada con que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, quien posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones. Se persigue que una persona, en su acervo intercultural, pueda actuar de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
	Director 2: Capacidad de reconocer y diagnosticar la diversidad cultural de los estudiantes y desarrollar y/o adecuar estrategias, intervenciones y seguimiento docentes funcionales y pertinentes para dicho escenario.
P4 ¿Cómo actúa un profesor que tenga competencia intercultural en contextos on-line?	**Director 1:** Actualmente dentro y fuera del aula, el profesor y el estudiante adquiere un papel activo en los contextos on-line; se promueve la comunicación con un carácter de participación en la que intervienen todos los profesores y estudiantes de manera directa, forman parte del eje central, centrado en el estudiante. Con el uso de las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación, los métodos tradicionales han cambiado, e incluso, la forma del trabajo también ha cambiado para promover el trabajo colaborativo y la vinculación del alumno con sus compañeros, la interacción estudiante –profesor y estudiante-contenidos, lo que enriquece las competencias interculturales y la diversidad cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje que está al alcance de todos en todo momento y en cualquier lugar.
	Director 2: Reconoce la situación Diagnostica la situación Establece los requerimientos que implica la situación Diseña las estrategias e intervenciones didácticas para el proceso formativo Traduce dichas estrategias a un entorno o contexto on-line Elabora estrategias de enseñanza, evaluación y seguimiento *on-line*
P5 ¿Considera necesaria una formación específica para el profesorado de esta universidad en el área de la diversidad cultural?	**Director 1:** La formación de docentes a la comprensión de la interculturalidad, ha llegado a ser parte fundamental de la tarea del maestro y se asume que el docente debe ser interculturalmente competente, debe entender la multiculturalidad, ser respetuoso y abierto con las culturas de los pueblos, situación que ha sido

	fundamental en la formación específica para el profesorado que ha formado y seguirá formando la UCN.
	Director 2: Si
P6 ¿Qué aspectos cree que debería considerar un programa formativo dirigido a mejorar las competencias interculturales de los profesores?	**Director 1** La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje. Tiene un componente cognitivo: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios. Tiene un componente comunicativo y pragmático: contempla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable. Está centrado en el alumno y en sus necesidades al relacionarse con otra cultura. Pretende no centrarse tanto en una cultura específica como en desarrollar un método más general que se pueda aplicar a cualquier lengua o cultura. La cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua meta, puesto que, a partir de su propia cultura, el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva. De ahí que sea necesario introducir en el aula ambas culturas. El factor afectivo desempeña un papel importantísimo en todo el proceso. Integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas.
	Director 2 Conocimientos relacionados a lo que significa la interculturalidad. Implicancias para los procesos formativos. Técnicas y herramientas para intervenir y desempeñarse en entornos interculturales.

ANEXO IV ENTREVISTA A PROFESORES

Preguntas	Respuestas
P1 ¿Qué competencias cree usted, que tiene que tener el profesorado que trabaja en entornos on-line (E-learning)?	**Profesor 1:** • Conocimientos en TICS. • Conocimientos pedagógicos. • Manejo de la modalidad E-learning. • Voluntad de aprendizaje y superación. • Creatividad pedagógica.
	Profesor 2: • Debe ser capaz de gestionar los contenidos • Debe ser capaz de organizar las actividades de los estudiantes en el aula virtual • Debe tener Liderazgo comunicacional. • Motivar y estimular a los estudiantes para interactuar
	Profesor 3: • Manejar adecuadamente la plataforma en uso. • Empatía en su accionar con los alumnos.
	Profesor 4: • Saber sobre entornos on-line • Animador permanente del proceso en la plataforma.
	Profesor 5: • mantener una buena y constante comunicación con sus alumnos para responder las consultas sobre los contenidos • motivar el autoaprendizaje.
	Profesor 6: • Habilidad de informar • Habilidades para hacer presentaciones • Comunicación escrita
P2 ¿Qué competencias cree usted, que debe tener el profesorado para relacionarse con personas culturalmente diversas?	**Profesor 1:** • Empático con la gente. • Respetuoso de la diversidad • Cultural preparado. • Altamente sociable.
	Profesor 2: • Dominar habilidades psicológicas y comunicativas
	Profesor 3: • Socializar la integración de las personas de culturas diversas. • Abrir diálogos que permitan conocer las incompatibilidades entre las culturas.
	Profesor 4: • Comprender la cultura de las etnias

	• Asertivo en su comunicación, saber escuchar
	Profesor 5: • Ser sociable, empático y respetuoso para poder relacionarse de un modo asertivo.
	Profesor 6: • Manejo de diversidad • Administración de innovaciones • Administración de procesos.
P3 ¿Cómo definiría usted las Competencias interculturales del docente?	**Profesor 1:** La interculturalidad se refiere a la interacción entre culturas de forma respetuosa en todo el sentido de la palabra, fortaleciendo la integración, el diálogo, la diversidad de opiniones y el enriquecimiento mutuo.
	Profesor 2: Ser capaz de sociabilizarse con la diversidad sociocultural de los estudiantes
	Profesor 3: Socializarse en la cultura que corresponda.
	Profesor 4: Ser abierto a las diversas etnias
	Profesor 5: Como la internalización, relación y aplicación de información perteneciente a una etnia determinada para el desarrollo de algún trabajo posterior.
	Profesor 6: Capaz de Comprender y contextualizar las distintas respuestas sociales a los fenómenos inherentes a la dinámica de cambio en entornos diferentes en términos de nacionalidad, cultura y edades.
P4 ¿Cómo actúa un profesor que tenga competencia intercultural en contextos on-line?	**Profesor 1:** Como un facilitador, un conductor y orientador.
	Profesor 2: Valora los aportes de la diversidad sociocultural de los estudiantes.
	Profesor 3: Comprendiendo el mensaje que emite el alumno de etnia distintas para ejecutar una buena socialización.
	Profesor 4: • Motivando permanentemente. • Incorporando algunos componentes culturales de las etnias.
	Profesor 5: Actúa dominando y aplicando los contenidos interculturales con los cuales trabaja.
	Profesor 6: Refleja logros importantes en la comunicación de ideas y conceptos aplicables a diversos contextos

	socioculturales. Es capaz de contextualizar modelos en diversas culturas.
P5 ¿Considera necesaria una formación específica para el profesorado de esta universidad en el área de la diversidad cultural?	**Profesor 1:** Es esencial.
	Profesor 2: No aplica
	Profesor 3: Siempre es necesario dada el mundo globalizado que vivimos y el avance de las Tics, que ayudan a enfrentar con éxito muchas diferencias que existen entre etnias.
	Profesor 4: En general sí, pero es difícil que sea específica a una o varias etnias.
	Profesor 5: Por supuesto que sí, como mencioné anteriormente debe internalizar información que corresponda a la fuente, el origen o los orígenes con los que posteriormente trabajará y eso implica formación experiencial.
	Profesor 6: Si, en el desarrollo y aplicación de plataformas E-learning en contextos culturales diferentes.
P6 ¿Qué aspectos cree que debería considerar un programa formativo dirigido a mejorar la competencia intercultural de los profesores?	**Profesor 1:** Debería desarrollar, fomentar y propender el respeto hacia los demás y sus opiniones, conducentes a una integración, diversidad y enriquecimiento cultural.
	Profesor 2: • Conceptos de cultura • Diversidad cultural • Comunicación intercultural • Tipos de etnias • Características
	Profesor 3: • Manejo de competencias interculturales. • Cultura de etnias. • Metodología de integración • Análisis del desarrollo de la cultura de mi país.
	Profesor 4: • Manejo de la diversidad • Cultura de las etnias • Comunicación intercultural
	Profesor 5: • Formación sobre la diversidad cultural con la que trabajará • Formación docente on-line que implica un dominio de esta modalidad para sacar el mayor partido a las herramientas con las que se entrega la formación. • Manejo comunicacional asertivo y motivante para responder a sus alumnos

	consultas y motivarlos en su proceso de aprendizaje.
	Profesor 6: • La comunicación mediante plataforma E-learning • Evaluación de acciones de aprendizaje a través de *E-learning*
P7.- ¿En su práctica pedagógica habitual, ¿ha fomentado el uso de materiales que proporcionen imágenes positivas de grupos culturalmente diversos? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.	**Profesor 1:** No
	Profesor 2: En los foros comentar ejemplos de diversidad cultural que sean atingentes a la asignatura.
	Profesor 3: Pido a mis alumnos que nos den a conocer que materiales de su etnia son más adecuados para usar en la situación que enfrentamos.
	Profesor 4: • Con los alumnos de Isla de Pascua hemos desarrollado un intercambio de materiales que se usan en las matemáticas. • En los foros se invita a proponer diversos materiales para enfrentar los desafíos de la asignatura.
	Profesor 5: El uso de foros permite plantear a los alumnos preguntas que inciten a la discusión sobre temáticas que afloren la diversidad cultural
	Profesor 6: No
P8. ¿En su práctica pedagógica habitual, ¿ha diseñado actividades que favorezcan la consideración y el respeto a la diversidad cultural? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.	**Profesor 1:** No
	Profesor 2: No
	Profesor 3: Generalmente mi trabajo lo realizo pidiendo que ellos nos hagan conocer, en relación a la temática que enfrentamos, las diferencias con su cultura.
	Profesor 4: • Uso de numeración • Sistemas de desarrollo de operaciones • Comparación de lenguajes en cuanto a símbolos usados
	Profesor 5: No

	Profesor 6: No
P9. En su práctica pedagógica habitual, ¿ha diseñado un sistema de evaluación que considere la diversidad del alumnado? Díganos ejemplos de buenas prácticas que haya realizado.	**Profesor 1:** No
	Profesor 2: No. Los criterios de evaluación son iguales para todos los estudiantes
	Profesor 3: No. Generalmente no se hace, pero yo llevo un análisis del trabajo desarrollado y de las retroalimentaciones que les envío.
	Profesor 4: No. Aun cuando en *on-line (E-learning)* la medición es igual para todos y a la misma hora (equivalente) realizada la corrección se hace análisis de los resultados de la etnia y se generan ajustes (especialmente por el lenguaje usado).
	Profesor 5: No
	Profesor 6: No

REFERENCIAS

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7*, s/pág.

Adell, J. (1998). Redes y Educación. En *RedIRIS*, Recuperado el 12 de Noviembre de 2010, de http://edutec.rediris.es/documentos/1998/redes.html

Aguaded, E. (2005). Competencias interculturales del docente de aulas multiculturales. En *I Jornadas Internacionales sobre Educación Intercultural*. Recuperado el 12 de Febrero de 2014, de http://evaaguadedramirez.blogcindario.com/2006/10/00003-diagnostico-e-intervencion para-el-desarrollo-de-competencias-interculturales.html

Aguaded, J. & Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la E-Sociedad*. Madrid: Editorial Alianza.

Aguadero, F. (2002). *La sociedad de la información.* Madrid: Acento.

Aguado, M. (2000). Evaluacion de la enseñanza universitaria. La UNED en el Plan Nacional de la Evaluacion de la Calidad en las Universidades de España. Revista Iberoamericana de Estudios a Distancia, Vol.3, N°2, pág 65-89.

Aguado, M. (2003). *Pedagogia Intercultural.* Madrid: McGraw-Hill.

Aguado, M. (2005). *Educación Intercultural: Una propuestapara la transformación de la escuela.* Madrid: Catarata, Ministerio de Educación y Ciencia.

Agostini, C & Willington, M. (2010). Radiografía de la Brecha Digital en Chile: ¿Se Justifica la Intervención del Estado? Recuperado el 12 de 12 de 2014, de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4676_2832/rev119_agostini.pdf

Aliende, E. (2014). E-learning In The Cloud. Novedades y reflexiones sobre *E-learning* en "la nube". Recuperado el 24 de mayo de 2014, de http://elearninginthecloud.me/

Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica*. Madrid: Narcea.

Alonso, M. (2011). *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados*. Donostia-San Sebastián: Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Recuperado el 20 de Octubre de 2010, de http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/ALONSO%20MARIA%20LORENA.pdf

Alonso, R. (2001). Tendencias actuales de la educación intercultural. *Aula intercultural*. Recuperado el 15 de Febrero de 2008, de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=37

Alfocea, J. (2013). La Sociedad de la Información y del Conocimiento. Recuperado el 21 de marzo de 2015 de http://jalfocea.com/2013/10/14/la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento/

Álvarez, M. & Rodríguez, S. (1999). Calidad total y educación superior. Una innovadora propuesta de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación, 178-179*, 21-54.
ANECA. (2013). El marco europeo de la garantía de calidad de la educación superior. Recuperado el 2 de Marzo de 2014, de file:///D:/Cuentas/UCNCIMET/Downloads/PPT_Criterios%20y%20Directrices.pdf
Ardizzone, P & Cesare, P. (2004). *Didactica para E-learning, Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria.* Málaga: Aljibe.

Area, M. & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En Aguaded, I. y Cabero, J. *Tecnología y medios para la educación en la E-Sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.

Area, M. & Guarro, A. (2013). Los entornos colaborativos en la formación on-line. En. Aguaded, I. y Cabero, J., coords. *Tecnologías y medios para la educación en la E-Sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.

Asina, R. (2004). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista Cidob d'Afers Internacionals, 36*, mayo, pág.11-21.

Asín-Martinelli, I. (2013). Estado del arte para la elaboración de un modelo de perfiles de actores en educación en el contexto de la sociedad postindustrial y aplicación a un caso de diseño instruccional. *RED, Revista de Educación a Distancia, 39*. Recuperado el 20 de Enero de 2014, de http://www.um.es/ead/red/39/

Asín-Martinelli, I. (2013). Estado del arte para la elaboración de un modelo de perfiles de actores en educación en el contexto de la sociedad postindustrial y aplicación a un caso de diseño instruccional. *RED, Revista de Educación a Distancia, 39*. 15 de diciembre de 2013. Recuperado el 20 de Enero de 2014, de http://www.um.es/ead/red/39/

Asociación Iberoamericana de Centros de la Investigación y Empresas de Telecomunicaciones, (2013). Desafío, Inversiones para reducir la brecha digital, 2020. Recuperado el 15 de diciembre de 2014, de http://www.ahciet.net/index.php/estudios/cat_view/5-estudios/18-estudios-ahciet

Bauman, Z (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Editorial Gedisa, Barcelona-España

Bauman, Z (2013). La cultura en el mundo de la modernidad liquida, Editorials.fondo de cultura económica de España. Madrid, España.

Babot, I. (2003). *E-learning, corporate learning.* Barcelona: Gestión 2000.
Bachelet, M. (2013). *Programa de Gobierno 2014-2018. Chile para todos*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2014, de http://www.scribd.com/fullscreen/211270656?access_key=key-4cnrgj2mkcmypsvf48v&allow_share=true&escape=false&view_mode=scroll

Baelo, R. & Cantón, I. (2009). Las Tecnologías de la información y comunicación, en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. Revista Iberoamericana de Educación, 50/7 – 10 de noviembre de 2009. Recuperado el 8 de Septiembre de 2014, de http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf

Bagant, S., Giménez, N., Montserrat, D. y Ruíz, R. (2012). Actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural. *Jornades de Foment de la Investigació*, Universitat Jaume I. Recuperado el 20 de Octubre de 2013, de http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/12.pdf

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. En *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 19 de Febrero de 2014, de http://www.oei.es/de/gb.htm

Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*, 2° Edición. Madrid: Akal.

Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?. Crítica, 896, 34-38. Recuperado el 20 de Noviembre de 2010, de http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf

Bartolomé, A. & Sandals, L. (1998). Save the University. About Technology and Higher Education. Recuperado el 21 de Enero de 2011, de http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/em98/bartolome/index.html

Bautista, G., Borges, F. & Fores, A. (2008). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial,* Madrid: Alianza Editorial.

Beneitone, P. coord. (2007). Tunning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

Bennett, M. & Hammer, M. (1998). *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Recuperado el 18 de Febrero de 2008, de www.intercultural.org/pdf/dmis.pdf

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación, 350,* 423-445.

Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de *E-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento pág.36. Recuperado el 6 de Mayo de 2010, de: http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf

Boom, D. (2000). LIMA-Labour-Market Integration of Migrants and Refugees through Advice and Guidance, Distance Learning Package. Recuperado el 6 de Octubre de 2008, de http://www.uni-saarland.de/z-einr/efb/AHOI/Lima/Base/Chapter3.htm

Bozu, Z. & Canto, PÁG. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2* (2), 87-97. Recuperado el 19 de Febrero de 2014, de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Brenman, M. (2004). *Blended Learning and Business Change*. Recuperado el 21 de Enero de 2011, de http://clomedia.com/index.php?url=content/anmviewer.asp&a=349

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.* Madrid: Siglo XXI.

Cabarcas, A; Puello, P; Rodríguez, J. (2012). Conceptualización de la cloud computing en el entorno colombiano. Recuperado el 29 de noviembre de 2014. De http://letravirtual.usbctg.edu.co/index.php/ingeniator/article/viewFile/188/203

Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M., et al. coords. *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, pág. 197-206. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Sintesis.

Cabero, J. (2006). *Bases pedagógicas del E-learning*. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3*. Recuperado el 10 de Abril de 2010, de http//uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf

Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologias aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Cabero, J. (2013). La formación virtual en el nuevo entramado 2.0: El E-learning 2.0. En Aguaded, J. y Cabero, J. *Tecnologías y medios para la educación en la E-Sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.

Cabero (2014). *E-learning 2.0* Conferencia Inaugural, 4º Congreso Internacional Buenas Prácticas con TIC. INNOEDUCA. UMA. México. Recuperado el 21 de noviembre, de 2014, de http//tegnologiaedu.us.es

Cabero, J. & De Pablos, PÁG. (2006). *Incorporación de las TIC en los centros de Secundaria y Bachillerato.* Sevilla: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Cabrera, J. (2006). Situación actual de estándares E-learning y aplicación en entornos de software libre. Scielo, Educación Médica. Recuperado el 9 de Septiembre de 2014, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132006000700006

Cabrera. F., Espín, J., Marín. M. & Rodriguez, M. (1999). *La formación del docente e educación multicultural.* En Essomba. M. *Construir la escuela intercultural*, pág. 75-80. Barcelona: GRAÓ.

Carrascosa, J. L. (2000). *De la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Algunas precisiones conceptuales*. Santander: Universidad Menéndez Pelayo.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (1997). *La era de la Información. Economía, ciudad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Volumen 1.- La sociedad red.* Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2010). Entrevista al sociólogo español Manuel Castells. *El Mercurio*. Recuperado 30 de Enero de 2014, de http://www.observatoriofucatel.cl/manuel-castells-chile-es-la-sociedad-red-mas-desarrollada-de-america-latina-2/

Castells, M. (2013). Entrevista a Manuel Castells, por Àlex Barnet. *Revista Muy Interesante.* Recuperado el 27 de Febrero de 2014, de http://www.muyinteresante.es/historico/articulo/manuel-castell
Castells, M., Tubella, I. y Vilaseca, J. (2006). Estructura social, identidad cultural y autonomía personal en la práctica de Internet: la sociedad red en Cataluña. En Castells. M., (2010). *La sociedad red. Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Castillo, E. Lima, C & Rivera, J. (2014) Estudio quinta encuesta sobre acceso, usos, usuarios y disposición de pago por Internet en zonas urbanas y Rurales de Chile. Centro de análisis INTELIS, de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. Santiago-Chile. Recuperado el 16 del diciembre de 2014, de http://paisdigital.org/wp-content/uploads/2014/06/Encuesta-Nacional-de-Acceso-y-Uso-de-Internet-en-Chile-Subtel-y-U.Chile_.pdf

Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea S.A.

Cela, J. (2005). Sociedad del conocimiento y sociedad. *Documentación de las ciencias de la información, 28*. Recuperado el 22 de Diciembre de 2014, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1222901

CEPAL. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU. Recuperado el 23 de Abril de 2008, de www.eclac.cl

Chen, G. & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. Communication Yearbook, 19, 353-383.

Chen, G. & Starosta, W. (1998). *Foundations of Intercultural Communication.* Boston: Allyn y Bacon.

Cisco System. (2014). ¿Y si las ciudades fueran inteligentes?. Recuperado el 28 de Abril de 2014, de http://www.cisco.com/web/LA/IoT/index.html?keyCode=000342580&CAMPAIGN=IoT&COUNTRY_SITE=LA&POSITION=sl&REFERRING_SITE=cisco%2Ecom&CREATIVE=cisco

Coaten, N. (2003). Blended E-learning. Recuperado el 20 de Enero de 2011, de http://www.educaweb.com/esp/servicios/monoGráfico/formacionvirtual/1181076-a.html

Coleman, J. (1990), Social capital. En Coleman, J., compág. *Foundations of Social Theory*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Colom, A. (2003). Calidad y equidad de la educación formal y no formal. Ponencia *IX Congreso de Teoría de la Educación, San Sebastián.* Recuperado el 25 de Enero de 2012, de http://www.sc.ehu.es/hdwcite/castellano/calidad%20y%20equidad%20en%20la%20educacio%F3n%20formal%20y%20no%20formal.pdf

Comisión Europea (1995). Libro Blanco sobre educación y formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones Oficiales de C.E.

Comisión Europea. (2002). *eEurope 2005: Una Sociedad de la información para todos*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de http://ec.europa.eu/white-papers/index_es.htm

Comisión Europea. (2013). *Grupo de Alto Nivel de la UE para la modernización de la educación superior: Cuestiones relativas a la enseñanza*. Recuperado el 2 de Marzo de 2014, de http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *Capital social y desarrollo*. Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Primera_parte.pdf

Crespo, J. (2011). La internacionalización de la universidad española y su contribución a la proyección exterior del país. *ARI, 39*. Recuperado el 6 de Julio de 2013, de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari39-2011

Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. (2005). *Documentos Finales. Ginebra 2013-Tunez 2005*. Recuperado el 7 de Septiembre de 2014, de http://www.itu.int/wsis/outcome/booklet-es.pdf

Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

De Pablos, J. (2006). *Incorporación de las TIC en los centros de Secundaria y Bachillerato*. Sevilla: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

De Santos, F. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. Barcelona: Tesis de doctorado de la Universitat de Barcelona. Recuperado el 30 de Septiembre de 2011, de http://www.tdx.cat/handle/10803/2344

Del Valle, S. (2010). Procesos de aprendizaje colaborativo a través del E-learning 2.0. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías, 15*, 289-302. Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewFile/295/172

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco /Santillana.

Dezin, N. (1970). *Sociological Methods: A Source Book.* Chicago: Aldine Publishing Company.

Diestéfano, M. (2014). ¿Qué es el *Cloud Computing*? Tecnología para todos.org *Tecnología en la educación*. Recuperado el 1 de Mayo de 2014, de http://www.tecnologiaparatodos.com.ar/clouds.php

Echeverría, B. (1999). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.

Etxeberría, F; Karrera, I & Murua, H (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. REIFOP, 13 (4). Recuperado el 21 de marzo de 2015 de http://www.aufop.com

Egaña, P. (2000). *Aspectos sociológicos de la Internet: Glosario de la E*. Recuperado el 20 de 11 de 2009, de www.usergioarboleda.edu.co/grupointernet/gosarioe.htm

Escamez, J. García, R. Pérez, C & Llopís, A, (2007). El aprendizaje de valores y actitudes: Teoría y Práctica, pág. 42. Barcelona, Octaedro.

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

EURYDICE. (2011). Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129ES.pdf

Fainholc, B. (2005). *Redefinición del rol del profesor en propuestas de aprendizaje mixto o (b-learning).* Recuperado el 15 de Junio de 2008, de http://www.xtec.net/~tperulle/act0696/protocolo_jorna_acogida/profesor_blended_learning.html

Fernández, M. (2011). Modelo Pedagógico y Evolución del E-learning. En Fernández, M., y Mena, E. (2011). *Tutor 2.0 Aplicaciones para entornos virtuales de aprendizaje.* Malaga: Algibe.

Fontana A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. En N. Denzingy S.

Foro de la Sociedad de la Información. (1996). Recuperado el 20 de Enero de 2008, de http://www.ispo.cec.be/infoforum/htm

Foro de la Sociedad de la Información. (1999). *Una vía europea hacia la sociedad de la información.* Luxemburgo: Comision Europea.

Foro Mundial sobre la Educación y las Competencias. (2013). Dubai: UNESCO. Recuperado el 20 de Marzo de 2010, de http://www.unesco.org/new/es/education/global-education-first-initiative-gefi/dynamic-content-single view/news/global_leaders_address_multi_stakeholder_partnerships_in_education_at_dubaiforum/#.U1ck8fl5OuI

Fundación Telefónica. (2014). Informe sobre la sociedad de la información, 2013, en España. Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/sie/sie2013.htm

Galliani, L. (2004). "Ballare col diavolo" ovvero introdurre le tecnologie nell'università. En *L'università aperta e virtuale*. Lecce: Pensa Multimedia. Citado en Ardizzone, PÁG. *Didactica para E-learning, Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria.* Málaga: Aljibe.

García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica.* Barcelona: Ariel.

García Aretio, L; Ruiz, M y Domínguez, D. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona:Ariel.

García Peñalvo, F. (2006). *Espacios virtuales educativos en la web*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de http://zarza.fis.usal.es/~fGarcía/doctorado/iuce/Tema2-EVE.pdf

Garma, A. & Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula: Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.

Gil, J., Álvarez, V., García, E. & Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS Universitaria.

Gil, N., Vela, A. & Vallejos, A. (2014). 10 cosas que están pasando o pasaran en el mercado laboral. *IV Congreso Virtual de Educación y TIC: "La escuela del futuro"*. Recuperado el 7 de marzo de 2014, de http://congresoedutic.com/profiles/blog/list

Gisbert et al. (2004). Netlab. Tele observatorio universitario de docencia virtual. Recuperado el 09 de Octubre de 2014, de http://netlab.urv.net/

Gobierno de Chile, Subsecretaría de Telecomunicaciones. (2014). *Agenda Digital: Imagina Chile (2013-2020).* Recuperado el 26 de Enero de 2014, de http://www.gob.cl/especiales/agenda-digital-imagina-chile-2013-2020/

Gobierno de Chile, Subsecretaría de Telecomunicaciones. (2013)b. *Informe Series Estadísticas Primer Semestre 2013: Unidad de Estudios y Planificación Estratégica*. Recuperado el 18 de Enero de 2014, de http://www.subtel.gob.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=3270:subtel-accesos-a-internet-alcanzan-444-por-cada-100-habitantes-y-banda-ancha-movil-crece-770-en-los-ultimos-cuatro-anos&catid=95:servicios-telecomunicaciones

González, M (2013). Historia de Internet: Nacimiento y evolución. En *Redes Telemáticas. Plataforma para la difusión de conocimientos dentro del ámbito de las redes informáticas, redes de datos e Internet*. Recuperado el 27 de Abril de 2013, de http://redestelematicas.com/historia-de-internet-nacimiento-y-evolucion/

Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario, ICE–UB*. Barcelona: Octaedro.

Guba, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Harvey, L & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 18* (1), 9-34.

Heidemann, T. (2000). Organization Culture and Intercultural Competence. *SPROGFORUM, 18* (6), 31-35.

Henderson, H. (1988). *The Politics of the Solar Age*. New York: Doubleday / Aucher.

Herdina, Ph. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hirumi, A. & Lee, J. (2004). *Analysis of Essential Skills and Knowledge for Teachingon-line.* Recuperado el 18 de Enero de 2008, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2b/c8/49.pdf

IaB. Chile. (2013). Cifras del mercado de Internet en Chile. Recuperado, el 25 de Enero de 2014, de http://www.iab.cl/estudios-iab/

Ibáñez, T. & Ibáñez, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía, 186*, 239-255.

IESALC-UNESCO. (2012). Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Normas, política y práctica. Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=851&lang=es

Inoue, V. (2009). *Learning Review*. Recuperado el 6 de Mayo de 2010, de http://es.scribd.com/doc/48878613/Learning-Review-Informe-Especial-No-11

Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. Recuperado el 17 de Agosto de 2012, de http://www.oei.es/oeivirt/rie13a04.htm
Jollife, A. y Ritter, J. (2001). *The online learning handbook.* Londres: Kogan Page.

Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En Jordán, J., et al. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Paidos Ibérica.

Lamarca, M. J. (2013). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 4 de Septiembre de 2014, de http://www.hipertexto.info

Landaeta, A. (2010). *Buenas prácticas de E-learning.* Madrid: Asociacion Nacional de Centros E-learning y Distancia (ANCED).

Leão, M. & Bartolomé, A. (2003). Multiambiente de aprendizagem: a integração da sala de aula com os laboratórios experimentais e de multimeios. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional 159*, 75-80.

León del Barco, B. L., Mira, A. R. y Gómez, T. (2008). Actitudes hacia la inmigración de alumnos de magisterio de la Universidad de Évora. *Psicología e Educação. Revista do Departamento de Psicologia e Educação, 2*, 111-126.

Llano, A. (2000). La hora de la sociedad de la inteligencia. *Nueva Revista, 70*, 162-169.

López, V. (2006). Cibersociedad. Recuperado el 20 de Marzo de 2010, de http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=es&id=845

Majo, J. (2000), Nuevas tecnologías y educación. En *Presentación del 1º Informe de las TIC en los centros de enseñanza no universitaria*. Recuperado el 3 de Marzo de 2014, de http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html

Marcelo, C. (2012) Del E-learning al p-learning. Personalizando la formación. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de http://blogcued.blogspot.com/2012/04/del-E-learning-al-p-learning.html

Marcelo, C. (2011). E-learning en la formación para el empleo: ¿qué opinan los usuarios? *Revista de Educación, 355*, 285-308.

Marcelo, C. & Zapata, M. (2008). Cuestionario para la evaluación: Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de

aprendizaje abierto y a distancia. Metodología de uso y descripción de indicadores. *RED. Revista de Educación a Distancia, VII*, 1-31.

Marcelo, C., et al. (2002). *E-learning teleformacion. Diseño, desarrollo y evaluación de la formacion a través de Internet.* Barcelona: Gestion 2000.

Marchesi, A. & Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en los tiempos de cambios*. Madrid: Alianza.

Marsh, G., & Mcfadden, A. (2003). *Blended Instruction: Adaptin Conventional Instruction for large classes. On-line journal of distance Learning Administration*. Recuperado el 23 de Enero de 2014, de http//www. westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.ftm

Martínez, F. (1996). Tecnología educativa y diseño curricular. En Gallego, D. Alonso, C. y Canton, I. *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Martínez, F. & Prendez, M. (2005). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Recuperado el 10 de Octubre de 2013, de http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf

Mas, O. & Ruiz, C. (2007). *El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas.* Recuperado el 4 de Agosto de 2010, de http://webs2002.uab.es/paplicada/DOCyPDF/MASyRUIZ_FODIP2007_v2.pdf

Masie, E. (2002). *Making Sense of Learning Specifications & Standards: A Decision Maker's Guide to their Adoption*. Recuperado el 10 de Abril de 2010, de www.masie.com

Masie, E. (2005). *La visión de Elliot Masie respecto al desarrollo del E-learning en Latinoamérica. Entrevista de V. Inoue*. Recuperado el 30 de septiembre de 2014, de http://www.learningreview.com/articulos-y-entrevistas-elearning/229-la-visie-elliott-masie-respecto-al-desarrollo-del-E-learning-en-latinoamca

Mata, P. (2012). *Aula Intercultural: Actitudes del formador intercultural*. Recuperado el 06 de septiembre de 2012, de: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/02.Actitudes_del_y_de_la_formador-a.pdf

Mato, D. (2012). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, política y práctica. *Publicaciones IESALC-UNESCO, 2012*. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=134&lang=es

Mayor Zaragoza, F. (2009). Entrevista a Federico Mayor Zaragoza. *Revista de Asociación de Inspectores de Educación de España*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2013, en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=380&Itemid=67

McCloskey, E. (2012). Docentes Globales. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 38, 41-49.

Medina, A. (2005). *Interculturalidad: Formación del Profesorado y Educación.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de Chile. (2014). Informe de desarrollo Social 2014. Recuperado el 01 de diciembre de 2014 de, http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS_2014_2.pdf

Ministerio de Educacion de Educacion del Gobierno de Chile. MINEDUC, (2011). *Educacion Superior en Chile*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2011, de http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/chile_doc.pdf

Moore, M., y Kearsley, G. (1996). *Distance Education. A System View*. Londres.: Wadsworth Pub. Co.

Mosquera, C & Molina, A. (2011).Tendencias actuales en la formación de profesores de ciencias, diversidad cultural y perspectivas contextualitas. *Tecné, episteme y didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, 30*, 9-29. Recuperado el 20 de Enero de 2013, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3971212

Murphy, P. (2003). *The Hybrid Strategy: Blending face-to-face with Virtual Instruction to Improve Large Section Courses*. Recuperado el 21 de Enero de 2011, de http://www.uctltc.org/news/2002/12/feature_print.html

National Institute of Standards and Technology. (2014). Cloud computing. Citado en, centro de estudios de telecomunicaciones de América Latina. Computación en la nube Desafío y oportunidad en la sociedad conectada. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de http://www.ahciet.net/index.php/estudios/cat_view/5-estudios/18-estudios-ahciet

Navarro, A. L., Pasadas del Amo. S. & Ruiz, R.L. (2013). La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso. *Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA/CSIC). Departamento de Estudios Telefónicos*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2014, de file:///D:/Cuentas/UCNCIMET/Downloads/409413%20(1).pdf

Navas, E & Cabero, J. (2007). Objetos de aprendizaje en la Universidad Metropolitana Learning objects in the Metropolitan University. Anales de la Universidad Metropolitana. Vol. 8, Nº 2 (Nueva Serie), 2008: 121-136. Recuperado el 26 de febrero de 2015 de file:///D:/Cuentas/UCNCIMET/Downloads/Dialnet-ObjetosDeAprendizajeEnLaUniversidadMetropolitana-3623593.pdf

Negroponte, N. (1995). *Conferencia inaugural en el MILIA 96*. Recuperado el 20 de Febrero de 2008, de http://www.lmi.ub.es/te/any96/negroponte_milia

Negroponte, N. (1996). *El mundo digital.* Barcelona: Ediciones B.

NewWweb. (2014).Sabe qué es un LMS (Learning Management System)? Recuperado el 8 de Septiembre de 2014, de http://www.newwweb.com.mx/LMS

Observatorio Tecnológico. (2014). Marcadores Sociales: Mister Wong, Diigo y Delicious. Recuperado el 27 de Abril de 2014, de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/internet/web-20/969-marcadores-sociales-mister-wong-diigo-y-delicious

Organization for Economic Cooperation and Development, (2013). Broadband Portal. Recuperado el 14 de diciembre de 2014, de http://www.oecd.org/sti/broadband/oecdbroadbandportal.htm

Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En M. Holborn. *Development in Sociology*. Ormskirk: Causeway Press.

OREALC/UNESCO. (2010). Educación Juventud y Desarrollo, Acciones de la Unesco en América Latina y el Caribe. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189108s.pdf

Ortega, J. & Chacón, A. (2007). *Nuevas tecnologías para la educación en la Era Digital*. Madrid: Pirámide.

Oviedo, H & Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, N°4, pág. 572-580.

Pallot, R. (2003). *The virtual student.* San Francisco: Jossey Bass Wiley.

Pantoja, V.A. (2004). *La intervención sicopedagógica en la sociedad de la información: Educar y orientar con muevas tecnologias*. Madrid: EOS.

Partnership for 21st Century Skills (2008). 21st Century Skills Education & Competitiveness A R es o u rce a n d P o l i c y G u i de. Recuperado eñ 14 del 01 de 2015, de http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf

Pascual, M. (2003). *El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad*. Recuperado el 20 de Enero de 2011, de http://www.educaweb.com/esp/servicios/monoGráfico/formacionvirtual/1181108-a.html

Pérez, A. (2004). La escuela: Un centro de recursos. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 14-18. Recuperado el 27 de Enero de 2014, de http//www.comunicacionesypedagogia.com/publi/infcyp/muestra/pdf/perez.pdf

Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Grao.

Peters, O. (1998). Concepts and Models. *Center for Distance Education, Universität Oldenburg.* Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de http:/www.uni-oldenburg.de/zef/cde/found/concepts.htm

Pincas, A. (2003). *Gradual and Simple Changes to incorporate ICT into the Classroom*. Recuperado el 21 de Enero de 2011, de http://www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=4&id=4519&doclng=1&sid=afc84088c986a1e2b2ba961f559e39a2&p1=1&p4=1

Pluss, R. (2013). ¿Sociedades de la información o del conocimiento? Conocimiento Libre. Recuperado el 26 de Abril de 2014, de http://conocimientolibre.wordpress.com/2013/12/11/sociedades-de-la-informacion-o-del-conocimiento/

Ponce de Haro, J., et al. (2010). Hacia un itinerario solido para el teleformador: La propuesta del programa EVA. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 7* (1), s/pág.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2008). *World Internet Project (WIP) Project –Chile*. Recuperado el 22 de Enero de 2014, de http://www.ccs.cl/html/eventos/2009/doc/0326_WIP_UC.pd

Prensky, M. (2009). Conferencia, Encántame o Piérdeme. Expo enlaces Chile 2009. Recuperado el 14 de Abril de 2014, de http://www.educdoscero.com/2010/01/marc-prensky-y-sus-nuevas-perspectivas.html

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Santiago de Chile: Ediciones SM.

RAE. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 21 de Mayo de 2014, de http://lema.rae.es/drae/?val=Actitud

Ralón, M. (2003). *(De) formación en línea cerca de las desventajas de la educación virtual*. Recuperado el 7 de Abril de 2010, de http://euricse.academia.edu/MarceloVieta/Papers/1115541/_De_formacion_en_linea_acerca_de_las_desventajas_de_la_educacion_virtual

Rehak, D. (2003). *E-learning Standards Questions, Decisions, Actions.* Pittsburgh: Carnegie Mellon University.

Ricardo, C. & Mizuno, J. (2010). La docencia en entornos virtuales interculturales. *Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte, 11*, 62-75. Recuperado el 2 de Diciembre de 2013, de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1126/703

Roca, G. (2013). ¿Qué es la infoxicación y como escapar de ella? Papeles de la inteligencia. Recuperado el 5 de Septiembre de 2014, de http://papelesdeinteligencia.com/que-es-la-infoxicacion/

Rodríguez, J. (1994). Nuevas tecnologías para la educación. En Blázquez, F., Cabero, J y F. Loscertales. *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla: Alfar.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

Rosemberg, M. (2001). *E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Era*. New YorK: Mc-Graw-Hill.

Rué. J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria REDU, 11* (3), 17-22. Recuperado el 27 de Febrero de 2014, de http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/746

Ruipérez, G. (2003). *La educacion virtual y el E-learning.* Madrid: Fundacion Auna.

Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salinas, J. (2005). La gestion de los entornos virtuales de formación. *Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Tarragona.

Sáez, J.M & Ruiz, J.M. (2012). Metodología didáctica y tecnología educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: aplicación en contextos universitarios. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. Volumen. 16, Nº 3. Recuperado el 11 de Octubre de 2014, de http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL9.pdf

Salmón, G. (2000). *E-moderating. The key to teaching and learning on-line.* Londres: Kogan Page.

Santacana, M. (2013). *E-learning* NO es lo mismo que formación a distancia. *Innova-E-learning*. Recuperado el 8 de Septiembre de 2014, de http://www.innovaelearning.com/noticias-tic/95-E-learning

Santibañez, R. C. (2005). Estrategias para la educacion intercultural. En V. Pereda. *Educación Intercultural.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Octaedro.

Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad en la educación. En *IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Recuperado el 16 de Abril de 2014, de file:///D:/Cuentas/UCNCIMET/Downloads/Anuario2008_Cap2.pdf

Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.

Schmelkes, S. (2004). Educación Superior Intercultural, El caso de México. *Revista Educación, 114*, 54-58.

Schmelkes, S. (2009). Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. En M. Silva, coord. *Nuestras universidades y la educación intercultural*. Santiago de Chile: FLACSO.

Schmelkes, S. (2013). Educación y diversidad cultural. Diálogos del Siteal: Conversación con Silvia Schmelkes. Recuperado el 10 de Enero de 2014, de http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/siteal_diálogo_sylvia_schmelkes_20131608.pdf

Srinivasa Rao V, Nageswara Rao N K, E Kusuma Kumari. (2011). Cloud Computing: An Overview. Journal of Theoretical and Applied Information Technology , 2011 JATIT. E-ISSN 1817-3195 / ISSN 1992-8645. Pág. 71 – 76.

SCT-Chile. (2013). *Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles, SCT-Chile*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Semanario Tribuna Salamanca.com. (2014). La tecnología actual en nuestra sociedad. Recuperado el 27 de Mayo de 2014, de http://www.tribunasalamanca.com/noticias/la-tecnologia-actual-en-nuestrasociedad/1369849795

Seren, S. (2013). *E-learning*. Recuperado el 30 de Mayo de 2014, de http://stellae.usc.es/red/blog/view/36258/elearning

Siemens, G. (2004). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Recuperado el 18 de diciembre de 2014, de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Skehan, P.(1989). *Aptitude, Attitude, and Motivation as Predictors in Foreign Language*. Recuperado el 30 de septiembre de 2014, de http://www.academia.edu/213230/Aptitude_Attitude_and_Motivation_as_Predictors_in_Foreign_Language_Learning.

Solórzano, M. (2013). Escala ACTDIV para medir la actitud hacia la diversidad. *Revista. Actualidades Investigativas en Educación, 13* (1), 1-26. Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/escala-actdiv-para-medir-actitud-hacia-diversidad-solorzano_01.pdf

Subsecretaría Telecomunicaciones. (2014). Encuesta nacional de acceso y uso de Internet. Recuperado el 18 de Octubre de 2014, de http://www.subtel.gob.cl/noticias/5411-encuesta-nacional-sobre-uso-y-acceso-de-internet

Schmidt, J.P. (2010). Peer 2 Peer University 2010. Recuperado, el 26 de diciembre de 2014, de http://vimeo.com/11158136

Spengler, M., Egidi, L. & Craveri, A. (2007). El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo. En *Undécimas Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística*, noviembre de 2007. Recuperado el 12 de Febrero de 2014, de http://www.fcecon.unr.edu.ar/investigacion/jornadas/archivos/spenglerycraveri.PDF

The Networking and Information Technology Research and Development (NITRD) Program (2014). *Resolution Internet Concept*. Recuperado el 7 de Septiembre de 2014, de https://www.nitrd.gov/fnc/internet_res.aspx.

Tomás, M. (2001). Presentación. *Educar, 28*, 6-9, Citado en Mas Torelló (2011).

Trujillo, N. (2011). El tutor y sus funciones. Recuperado el 16 de Marzo de 2014, de http://www.slideshare.net/norman.trujillo/funciones-del-tutor-virtual-11450077

Tuning America Latina. (2011-2013). *Innovación Educativa y Social*. Consultado 25 de noviembre 2013, en: http://www.tuningal.org/

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. En: *Informe Mundial de la UNESCO*. Paris. Recuperado el 13 de Septiembre de 2014, de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf.

UNESCO-IESALC. (2007). *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación superior en América Latina*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

UNESCO-IESALC. (2012). Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Normas, política y práctica. Recuperado… en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=851&lang=es

Unión Internacional de Telecomunicaciones (2013). La brecha digital afecta a dos tercios de la población mundial. En el Informador.com. Recuperado el 8 de Mayo de 2014, de http://www.informador.com.mx/tecnologia/2013/458188/6/la-brecha-digital-afecta-a-dos-tercios-de-la-poblacion-mundial.htm

Universidad Católica del Norte. (2003). *Plan de Desarrollo Corporativo de la UCN Años 2004 - 2008.* Antofagasta: Universidad Católica del Norte, Secretaría General.

Universidad Católica del Norte. (2005). *Proyecto Educativo, Parte I.* Antofagasta: Universidad Católica del Norte, Vicerrectoría Académica.

Universidad Católica del Norte. (2006). *Proyecto Educativo Parte II: Competencias Genéricas del Profesional formado en la Universidad Católica del Norte.* Antofagasta: Universidad Católica del Norte, Vicerrectoría Académica,.

Vilà, (2007a). *Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperada el 16 de Noviembre de 2013, de http://tdx.cat/handle/10803/2345

Vilà, R. (2007b). *Comunicación Intercultural. Materiales para Secundaria.* Madrid: Narcea.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias.* Bilbao: Ediciones Mensajeros.

Waheed Khan, A. (2013). To Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan. En Pluss, R.. *¿Sociedades de la información o del conocimiento?*. Recuperado el 26 de Abril de 2014, de http://conocimientolibre.wordpress.com/2013/12/11/sociedades-de-la-informacion-o-del-conocimiento/

Yot, C. & Marcelo, C. (2013). Tareas y competencias del tutor on-line. *Profesorado, 17 (*2), 305-325. Recuperado el 16 de Febrero de 2014, en http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL5.pdf

Young, J. (2002). *Hybrid' Teaching Seeks to end the Divide between Traditional and On-line Instruction*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2014, de http://chronicle.com/article/Hybrid-Teaching-Seeks-to/18487

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2005). *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zapata, R. (2010). Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno. *Revista Akademia, sn.* Recuperado el 18 de Diciembre de 2013, de http://www.revistaakademeia.cl/?p=727