

Rafael Arredondo Quintana
Emilia Baena Capilla
J. Jesús Delgado Peña
José Carlos Fernández García
Miguel Ángel García Martín
Josefa García Mestanza
M^a Isabel Hombrados Mendieta
Jorge Leiva Rojo
Juan López Gómez
Francisco M. Martín Martín
M^a Pilar Montijano Cabrera
Luis Ochoa Sigüenza
Ángel Diego Pacheco Reyes
M^a de las Olas Palma García
Carmen Romo Parra
M^a Purificación Subires Mancera
M^a Teresa Vera Balanza
coordinación José Jesús Delgado Peña
revisión María Teresa Vera Balanza

Esta obra reúne iniciativas y experiencias de sensibilización y formación del profesorado y del alumnado adulto y mayor hacia una educación en competencias que contribuya a desarrollar la práctica de una ciudadanía activa compartiendo el tiempo libre, los conocimientos y las experiencias en proyectos sociales que consoliden y mejoren el entramado social de la ciudad, de las personas que la habitan y de la atención a sus necesidades.

Su origen fue el proyecto **CiudAct** cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea y en su desarrollo ha intervenido un equipo interinstitucional liderado por el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga y participado por el Centro de Profesorado «José Rodríguez Galán» de Antequera, la Asociación Cívica para la Prevención (ACP), la Asociación de Igualdad de Género Universitario (AIGU), y el Ayuntamiento de Faraján (Málaga). Con ellos, y con otras tantas instituciones y sus respectivos consorcios locales en toda Europa, se participa en la red supranacional **Ciudades en Crecimiento**.

UNO
EDITORIAL



EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO ADULTO Y DE LAS PERSONAS MAYORES PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO ADULTO Y DE LAS PERSONAS MAYORES PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

Proyecto CiudAct

u

Este libro es el resultado del proyecto Erasmus+ KA104 **CiudAct, Empoderamiento del Adulto / Mayor para una Ciudadanía Activa** que ha sido galardonado por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), la Agencia Nacional que gestiona el programa Erasmus+ de la Unión Europea, con el Reconocimiento a la Calidad de los proyectos Erasmus+ 2018.

En CiudAct ha participado el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga y han colaborado el Ayuntamiento de Faraján (Málaga), el Centro de Profesorado de Antequera, la Asociación Igualdad de Género Universitaria (AIGU) y la Asociación Cívica para la Prevención (ACP). Este consorcio, que reúne a la universidad, el tejido asociativo y los municipios, desarrolla experiencias de aprendizaje y participación y transfiere a personas y colectivos los conocimientos y las competencias que aseguren una ciudadanía activa, global e inclusiva.

En esta línea y bajo el auspicio del programa Erasmus+, se están ejecutando actualmente otros proyectos estratégicos como Competencias Digitales y Valores Interculturales en entornos de aprendizaje en línea (www.e-Civeles.eu), Alfabetización Cultural Digital como medio para la Integración de Nuevos Ciudadanos Europeos (www.d-cult.eu) y Argumentos contra Agresiones. Estrategias y herramientas contra los discursos de odio en la comunicación interpersonal y en redes sociales (www.contra-aggression.eu), así como el proyecto de movilidad TICTac+55, sobre la mejora de la enseñanza de TIC en personas mayores (www.tictacplus55.uma.es).

EMPODERAMIENTO
DEL ALUMNADO ADULTO
Y DE LAS PERSONAS MAYORES
PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

Proyecto CiudAct



© Consorcio del Proyecto CiudadAct, 2019
Empoderamiento del Adulto / Mayor para una Ciudadanía Activa
www.ciudact.uma.es

Presentación y diseño José Jesús Delgado Peña
Revisión y coordinación José Jesús Delgado Peña y M^a Teresa Vera Balanza

Cofinanciado por:
Programa Erasmus+ de la Unión Europea
(referencia de proyecto 2015-1-ES01-KA104-014944)



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

«El apoyo de la Comisión Europea para la elaboración de esta publicación no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.»

Depósito Legal: AB 269-2019
I.S.B.N.: 978-84-17733-63-6
Impreso en España

UNO
EDITORIAL

unoeditorial.com
info@unoeditorial.com

La reproducción total o parcial de este libro, por cualquier medio, no autorizada por los autores y editores viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

Lista de Autoras/es

Rafael Arredondo Quintana	Asociación Cívica para la Prevención (ACP), España
Emilia Baena Capilla	Asociación de Igualdad de Género Universitario (AIGU), España
Juan López Gómez, Angel Diego Pacheco Reyes	Escuela Técnica Superior de Informática. Universidad de Málaga, España
Francisco M. Martín Martín, María Purificación Subires Mancera, María Teresa Vera Balanza	Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Málaga, España
José Carlos Fernández García, Maria del Pilar Montijano Cabrera	Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España
María de las Olas Palma García, Carmen Romo Parra	Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Universidad de Málaga, España
J. Jesús Delgado Peña, Jorge Leiva Rojo	Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga, España
Miguel Á. García Martín, María Isabel Hombrados Mendieta	Facultad de Psicología. Universidad de Málaga, España
Josefa García Mestanza	Facultad de Turismo. Universidad de Málaga, España
Luis Ochoa Siguenza	INBIE, Polonia

ÍNDICE

1. Introducción	11
2. Conoce tu estilo de vida(Know your Lifestyle, KYL): formación y sensibilización de personas adultas desde una perspectiva transdisciplinar	19
2.1. Know your Lifestyle como herramienta para la educación transdisciplinar	21
2.2. Estudio de un caso: Water as a global good	27
2.1.1. Agua virtual	29
2.1.2. Globalización y reparto de la riqueza	32
2.1.3. El agua, ¿un bien o un derecho humano?	37
2.3. Posibilidades de aplicación	40
2.4. Conclusiones	41
2.5. Bibliografía	42
2.6. Anexo. Material empleado para el desarrollo de las actividades	43
3. Juegos digitales en la educación de personas mayores	59
3.1. Introducción	60
3.2. Antecedentes	62
3.3. Adquisición de competencias digitales en las personas mayores	64
3.3.1. Contexto: Aula de Mayores+55	64
3.3.2. Edad Vs Formación	65
3.3.3. Juegos en contexto	66
3.3.4. Algunos ejemplos de juegos	68
3.4. Conclusiones	71
3.5. Bibliografía y Webgrafía	72

4. Cultura digital y política cultural.	
Una mirada desde el aprendizaje permanente	73
4.1. Introducción	75
4.2. Las plataformas digitales en educación permanente con personas mayores	76
4.3. El formato multimedia en el aprendizaje permanente ...	87
4.4. Bibliografía	93
5. Construir la ciudadanía europea desde la colaboración, la comunicación y el entendimiento activos	95
5.1. Introducción	97
5.2. Proyecto Social Literacy for public sector staff	98
5.3. Dinámicas para la alfabetización social: comunicación interpersonal y resolución de conflictos	107
5.3.1. Dibujo a dos manos	108
5.3.2. La historia de Margarita	112
5.3.3. ¡Ayúdame!	116
5.4. Aplicación del proyecto	120
5.5. Conclusiones	125
5.6. Bibliografía y Webgrafía	128
6. Inclusión digital, inclusión social y empoderamiento en la Sociedad de la Información	129
6.1. Introducción	130
6.2. Delimitación de conceptos	132
6.2.1. Concepto de inclusión social	132
6.2.2. Inclusión digital	136
6.2.3. Empoderamiento ciudadano	140
6.2.4. Vínculo entre inclusión social, inclusión digital y empoderamiento ciudadano	145
6.3. Participación ciudadana y empoderamiento digital. Luces y sombras	147
6.4. Conclusiones	150
6.5. Bibliografía y Webgrafía	151

Introducción

Esta publicación es resultado de un proyecto que parte de una iniciativa europea basada en una red temática de trabajo “Growing Cities/Ciudades en Crecimiento”, liderada por la Università della LiberEtà (Udine, Italia), y constituida por más de 20 miembros. Por otro lado, hay que agregar el valor añadido de la especial naturaleza y fines específicos de las instituciones que conforman el consorcio nacional, a saber, el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga, el Centro de Profesorado de Antequera, las organizaciones AIGU y ACP, y el Ayuntamiento de Faraján. El personal de todas estas instituciones ha desarrollado, por un lado, un conjunto de actividades formativas en el ámbito del tema del proyecto, y por otro, ha colaborado para la difusión de los contenidos aprendidos, destacando la presente publicación como uno de sus principales exponentes.

Este consorcio provincial, liderado por el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga, se centra, como enfatiza esta obra, en la necesidad de formar y sensibilizar al profesorado de los y las estudiantes adultos y mayores hacia una educación en competencias que les ayude a desarrollar una ciudadanía activa compartiendo su tiempo libre, sus conocimientos y sus experiencias en proyectos sociales que ayuden a consolidar el entramado social de su ciudad desde diferentes perspectivas y que se orienten hacia su mejora. De este modo, este proyecto se centra en la formación de

formadores que, al amparo de diferentes perspectivas (la salud, el patrimonio, el emprendimiento, las TIC o la exclusión social) animarían y capacitarían en la medida de lo posible a su alumnado adulto y mayor a afrontar el reto de participar en diferentes instituciones locales que trabajen en la mejora de la ciudad a través de la participación de las personas que la habitan y de la atención a sus necesidades. El voluntariado es, por tanto, un medio muy adecuado para ello, pero que, como otros tantos aspectos, necesita de una cierta formación en competencias de diferente índole (sociales, orales, digitales,...) para facilitar el camino.

Para lograr dicha formación, se han llevado a cabo una serie de movi­lidades con fines formativos en diferentes países de la Unión Europea (Austria, Alemania, Italia, Polonia, Eslovenia y Grecia) bajo los siguientes temas: sensibilización sobre estilos de vida saludables, aprendizaje basado en el juego, aprendizaje basado en la experiencia y sensibilización cultural, cultura digital y política cultural, alfabetización social y desarrollo de competencias sociales, y políticas sociales integradas para la salud y la inclusión social.

Con sus resultados y el impacto obtenido cubrirían de forma general los siguientes aspectos:

- ▶ Aprovechamiento de sinergias intersectoriales debido a la labor conjunta de diferentes tipos de instituciones educativas y sociales (Universidad, Centro de Profesores de Educación Secundaria y de Adultos, ONGs y administración municipal).

- ▶ Favorecimiento de sinergias internacionales, puesto que el consorcio participa de una red supranacional (Ciudades en Crecimiento) con otras tantas instituciones y sus respectivos consorcios locales en toda Europa.
- ▶ Ampliación de las competencias del personal a cargo de programas y actividades formativas en el ámbito de las personas adultas y mayores, siempre en torno a la idea del empoderamiento para una ciudadanía activa y tanto desde una perspectiva de contenidos (currículum) como de metodologías de trabajo (organización de la docencia), y orientadas hacia el aprendizaje de competencias.
- ▶ Incremento de las competencias del alumnado (como beneficiario secundario), cuya motivación de aprendizaje puede verse enriquecida al poder aplicar lo aprendido en clase y en concordancia con sus gustos, conocimientos previos y bagaje profesional y vital en un contexto de voluntariado social positivo y enriquecedor.
- ▶ Aumento de la implicación de las instituciones participantes en el contexto social y territorial en el que trabajan, y de una mayor visibilidad, más orientada a aspectos fundamentales como el desarrollo de hábitos saludables, la conservación del patrimonio, la intergeneracionalidad o la promoción de la inclusión social de todos los segmentos poblacionales, entre otros.

Formalmente, la estructura del manual es la siguiente, según capítulos:

- ▶ El capítulo «Conoce tu estilo de vida» (*Know your Lifestyle*, KYL): formación y sensibilización de adultos desde una perspectiva transdisciplinar, es resultado del curso impartido por la VHS Klagenfurt (Klagenfurt, Austria), cuyo principal objetivo es enseñar a informar sobre retos globales como el agua, el consumo o las TIC de una forma sencilla, a la vez que se sensibiliza para la adopción de un modo de vida sostenible. De esta forma los participantes pueden aprender a cómo enseñar y sensibilizar al mismo tiempo sobre temas de interés relacionados con las líneas de trabajo de la red temática. En el capítulo nos basamos en el consumo de agua como estudio de caso.
- ▶ El capítulo «Juegos Digitales en la Educación de Personas Mayores» se basa en contenidos aprendidos en el curso *Game based learning-a way of increasing engagement and motivation*, impartido por BIBA (Bremen, Alemania). Este curso muestra como los “serious games” y el aprendizaje basado en el juego puede ser objeto de conocimiento y convertirse en un método de enseñanza útil y exitoso. Esto supone, por tanto, un acicate para la innovación de la metodología docente, con innumerables ventajas de aplicación en un alumnado tan especial como el de las personas mayores.

- ▶ El capítulo «Cultura digital y política cultural. Una mirada desde el aprendizaje permanente» es resultado del curso *Digital Culture and Cultural Policy*, diseñado por INBIE (Czestochowa, Polonia) donde se remarca la importancia de la noción de cultura digital como una nueva forma de ecología social. En este capítulo se analizan los impactos e implicaciones de la digitalización en el desarrollo y manejo de las fuentes culturales, y su influencia en las políticas culturales. Siendo la cultura un aspecto fundamental de la sociedad actual y uno de los objetos fundamentales para el emprendimiento especialmente en su vertiente digital, reviste de un gran interés para el desarrollo de una ciudadanía activa. Como estudio de caso se plantea la utilización del software libre Pbworks.
- ▶ El curso *Social Literacy for employees working in the public sector*, desarrollado por INTEGRA (Velenje, Eslovenia) ha inspirado el capítulo «Construir la ciudadanía europea desde la colaboración, la comunicación y el entendimiento activos», donde se introduce el concepto de alfabetización social, presentando varios modos y recursos para enseñar y entrenarse en competencias sociales tales como el aprendizaje social, las destrezas comunicativas, la mediación o las estrategias de resolución de problemas, aspectos todos ellos tan importantes para el empoderamiento del alumnado y para estimularles a desarrollar un papel más activo en una sociedad del S. XXI.

- ▶ El curso *Integrated Social Policy for Health and Social Inclusion. Hellenic Agency for Local Development and Local Government* (Atenas, Grecia), ha inspirado el capítulo «Inclusión digital, inclusión social y empoderamiento ciudadano en la Sociedad de la Información», que se sustenta en la idea que en la actual Sociedad de la Información, inclusión social e inclusión digital van de la mano, siendo la base para el empoderamiento ciudadano. Una persona excluida digitalmente se encuentra en una situación de desigualdad y vulnerabilidad que le impide tener un acceso en igualdad de condiciones a la información y, consecuentemente, a no poder participar plenamente en la Sociedad de la Información; ello constituye el eje fundamental analizado en el capítulo.

En definitiva, el proyecto CiudAct y la presente publicación, como resultado directo del mismo, tienen como objetivo contribuir al cambio de actitud de los grupos destinatarios (alumnado adulto y personas mayores) y de sus formadores/as para promover un estilo de vida más acorde con las exigencias que conlleva el desarrollo tecnológico y una mayor concienciación a nivel global en nuestra sociedad actual. Esta publicación persigue lograr este objetivo mediante el aumento de la toma de conciencia, del conocimiento (teórico) y de las habilidades (prácticas) que guardan relación con un empoderamiento y una mayor implicación social de dicho alumnado.

Esta publicación es fruto del trabajo de un equipo interinstitucional integrado por el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga, el Centro de Profesorado «José Rodríguez Galán» de Antequera, la Asociación Cívica para la Prevención (ACP), la Asociación de Igualdad de Género Universitario (AIGU), y el Ayuntamiento de Faraján (Málaga). Igualmente, agradecemos de forma muy especial la ayuda y la formación prestadas por las instituciones organizadoras de los diferentes cursos estructurados que han servido de inspiración y fuente de conocimientos para esta publicación, y que son Die Kärntner Volkschhochschulen (Klagenfurt, Austria), Bremer Institut für Produktion un Logistik GmbH an der Universität Bremen (Bremen, Alemania), Università delle LiberEtà del FVG (Udine, Italia), Associazione Italiana Di Educazione degli Adulti (La Spezia, Italia), Research and Innovation in Education Institute-INBIE (Czestochowa, Polonia), INTEGRA Institut (Velenje, Eslovenia) y Hellenic Agency for Local Government SA-EETAA (Atenas, Grecia).

El proyecto CiudAct está cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea (Ref. 2015-1-ES01-KA104-014944)

CAPÍTULO 1

Conoce tu estilo de vida» (Know Your Lifestyle, KYL): formación y sensibilización de personas adultas desde una perspectiva transdisciplinar

EMILIA BAENA CAPILLA¹, JOSEFA GARCÍA MESTANZA²,
JORGE LEIVA ROJO³, JUAN LÓPEZ GÓMEZ⁴
capibaemi@hotmail.com, jgm@uma.es,
leiva@uma.es, juanlg@uma.es

RESUMEN: El presente capítulo tiene como objetivo abordar la forma en que el material desarrollado en el seno del proyecto *Know your lifestyle*, intenta formar y sensibilizar a personas adultas mediante un enfoque transdisciplinar. Para ello, se sirve de una serie de actividades que, teniendo como hilo conductor un aspecto clave de la conciencia medioambiental actual de nuestra sociedad, pretende promover en el alumnado receptor del programa la toma de decisiones y la formación de opiniones sobre los temas planteados.

1 Asociación Universitaria de Igualdad de Género (AIGU).

2 Departamento de Economía y Administración de Empresas, Universidad de Málaga.

3 Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Málaga.

4 Departamento de Arquitectura de Computadores, Universidad de Málaga.

Palabras clave: formación de personas adultas, educación transdisciplinar, conciencia medioambiental, toma de decisiones.

1. KNOW YOUR LIFESTYLE COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

Entre los días 15 y 19 de octubre de 2015, un equipo formado por cuatro investigadores e investigadoras de la Universidad de Málaga y una integrante de la Asociación Universitaria de Igualdad de Género (AIGU) asistieron a la sede de Klagenfurt de Die kärntner Volkshochschulen a una acción de movilidad que tuvo como objetivos fundamentales los que siguen a continuación:

1. Conocer el sistema austriaco de educación en general y de educación de adultos en particular, cuyo máximo exponente en este contexto es la denominada *Second chance education*.
2. Conocer los materiales y la perspectiva didáctica del programa «Know your lifestyle», que se dedica de forma especial a la educación de adultos.
3. Reflexionar sobre las posibilidades de aplicación en el ámbito de trabajo propio de los beneficiarios de la movilidad.

Como se ha mencionado, el centro en que se realizó la movilidad forma parte de la red de centros que conforman el conglomerado de *volkshochulen* de la región austriaca de Carintia (Die Kärntner Volkshochulen), organización sin ánimo de lucro cuyo principal fin es fomentar la educación de personas adultas. Die Kärntner Volkshochschulen consta de ocho sedes regionales en total (la citada de Klagenfurt,

junto con las de Villach, Spittal, Feldkirchen, St. Veit, Wolfsberg, Völkermarkt y Hermagor) y 22 sedes secundarias. Según datos del año 2013 (Die Kärntner Volkshochschulen, 2013), el consorcio completo contaba con 38 personas empleadas permanentes y la nada despreciable cifra de aproximadamente 800 docentes por semestre; igualmente, cuenta con 20 coordinadores/as voluntarios/as repartidos entre las diferentes sedes secundarias. Tal despliegue geográfico le permite ofertar cursos dirigidos a adultos en un total de 30 comunidades, lo que hizo que en el año 2011, a modo de ejemplo, se ofertaran más de 2600 cursos, a los que asistieron aproximadamente 21 000 personas participantes.

Que el objetivo fundamental de Die Kärntner Volkshochschulen es impartir una docencia de calidad resulta evidente al comprobar que desde el año 2009 cuenta con el sello de calidad LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung), específico para el dominio en que nos encontramos. Las líneas de actuación principales, por su parte, giran en torno a los principios que se indican seguidamente:

- ▶ apertura;
- ▶ diversidad;
- ▶ tolerancia;
- ▶ participación voluntaria;
- ▶ democracia;
- ▶ responsabilidad social;
- ▶ *empowerment*.

En lo concerniente a la temática de los cursos que organiza Die Kärntner Volkshochschulen, tradicionalmente giran en torno a un rango amplísimo de temas, entre ellos, interés general; cultura y sociedad; economía y administración; informática; idiomas; creatividad y cocina; salud, bienestar y belleza; y naturaleza y medioambiente. El fin de Die Kärntner Volkshochschulen no es solo impartir cursos de formación que fomentan el aprendizaje de las personas adultas, sino también la participación en proyectos de cooperación afines a su objetivo principal. Fruto de esta concepción, el conglomerado participa en infinidad de proyectos en conjunción con infinidad de actores, a saber: gobierno regional y ayuntamientos; escuelas y colegios; cámara de empresarios; instituciones sanitarias; y empresas, organizaciones y asociaciones. En la línea de todo lo anterior, consideramos esencial indicar que, además, las principales líneas de actuación de los proyectos mencionados son las siguientes:

- ▶ educación básica (formación en habilidades de lecto-escritura, matemáticas e informática);
- ▶ certificado de educación secundaria;
- ▶ examen de enseñanza profesional media;
- ▶ integración en el mercado laboral;
- ▶ nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza en entornos rurales;
- ▶ educación de personas adultas y mayores.

Die Kärntner Volkshochschulen participa de doce proyectos activos, mientras que se sigue informando de

los fines y resultados de nueve proyectos anteriores (Die Kärntner Volkshochschulen, 2016a). Los activos son «Werd aktiv, bleib gesund», «Lern-partnerschaft», «Know your lifestyle», «Veränderung als chance», «Grundbildung», «Pflichtschulabschluss», «Berufsreifeprüfung», «JUMP», «360º», «Digital storytelling», «Lernen bewegt» y «Kultur rad pfage», mientras que los anteriores, ya concluidos, reciben las siguientes denominaciones: «Ich kam, sah... Jetzt will ich!», «In.Bewegung», «Saison arbeitskräfte», «Alpha power», «Vorbereitungskurse», «Schritt für schritt», «Mobile IKT-lernwerkstatt», «Heer mach mehr» y «Mowijob».

En el caso del que nos ocupa «Know your lifestyle» (Die Kärntner Volkshochschulen, 2016b), se inició el 1 de enero de 2012 y concluyó el 31 de diciembre de 2015; contó con la financiación de la Unión Europea y de instituciones gubernamentales de Alemania, Eslovenia, Estonia y Austria (Carintia). En su desarrollo colaboraron, además de Die Kärntner Volkshochschulen, DVV International (Bonn, promotor del proyecto), el Andragoškegi Center Republike Slovenije (Instituto Esloveno de Educación para Adultos, Liubliana), la Eesti Vabariidusliit (Asociación Estonia de Educación No Formal de Adultos, Tallín), la European Association for the Education of Adults (Bruselas) y BAOBAB (organización sin ánimo de lucro austriaca dedicada a la educación y comunicación orientadas al aprendizaje global). Paralelamente, en este proyecto colaboraron las siguientes instituciones: Umanotera (Slovenska fundacija za trajnostni razjov, Eslovenia), KATE (Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung e.V., Berlín) y Tartu Keskkonnahariduse Keskus (Estonia). El

planteamiento central del proyecto es abordar, desde el punto de vista de la educación y el aprendizaje, qué se entiende por *consumo sostenible*. Para ello, se ha desarrollado junto con organizaciones no gubernamentales locales materiales educativos locales y un taller para el correcto desarrollo del programa formativo. El tema alrededor del que gira este taller es el consumo sostenible desde un punto de vista global; para ello, además, se plantean tres elementos de gran relevancia: la cadena de valor de los bienes y servicios, las energías renovables y la movilidad como concepto global. Cada uno de los y las miembros del proyecto se encargó de especializarse en uno de los temas centrales del material diseñado, para lo que elaboró una serie de documentos que se sometieron a una fase de comprobación, tras lo cual se revisó, se intercambió con el resto de integrantes de otros países y, finalmente, se elaboró una versión definitiva, con la que trabajó el presente equipo de investigadores/as, como se verá más adelante.

Paralelamente al desarrollo del proyecto, se ha planteado como objetivo la celebración de una serie de talleres para formar a educadores/as en esta metodología didáctica, dividida en dos fases. En la primera de ellas, para implementarse antes del 31 de diciembre de 2015, debía haberse formado a 200 educadores y 60 coordinadores de programas en la metodología del proyecto. En la segunda fase, por su parte, se pretende que tomen parte 3000 asistentes a talleres en los que se abordará la formación sobre la temática del consumo responsable. En el caso de Die Kärntner Volkshochschulen, se propone que se celebren hasta 20 talleres, con una asistencia media de 20 participantes a cada uno de ellos.

En lo concerniente al material elaborado, este se denomina, al igual que el proyecto del que procede, *Know your lifestyle*, al que acompaña el siguiente subtítulo: «Nachhaltiger Konsum für junge Erwachsene im zweiten Bildungsweg»/«Introducing sustainable consumption in second chance education». El material, que se encuentra disponible de forma gratuita en la página web del proyecto (Die Kärntner Volkshochschulen, 2016b), se ha elaborado en cuatro lenguas distintas (alemán, inglés, esloveno y estonio), y se divide en cinco entregas sucesivas, cada una de ellas con una temática distinta y elaborada por cada uno de los miembros principales del proyecto:

1. «Handy & smartphone»/«Mobile & smartphone», dedicado al uso de dispositivos móviles.
2. «Wasser als globales Gut»/«Water as a global good», en el que se aborda el agua como bien mundial.
3. «Globale Güterproduktion in der Textilbranche»/«Global goods production in the textile industry», donde se trata la producción de prendas textiles.
4. «Nachhaltige Energie»/«Sustainable energy», sobre el empleo de energías sostenibles.
5. «Don't save your energy! Human energy», relativo a lo finito de los recursos energéticos de la Tierra.

2. ESTUDIO DE UN CASO: WATER AS A GLOBAL GOOD

De los cinco volúmenes de que se compone el trabajo, nos centraremos en el análisis de la versión en lengua inglesa de uno de ellos, el segundo, que lleva por título *Water as a global good* (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V, 2014). Dicho volumen se compone de las siguientes partes fundamentales:

1. Una introducción («Introduction»), donde se pone de relieve la preocupación de los/as autores/as del volumen por fomentar una educación global en la que se tienda a valorar el desarrollo sostenible y viable de nuestra sociedad desde diferentes puntos de vista (económicos, sociales y medioambientales entre otros). Todo ello se aborda a través de dos subapartados adicionales, «Global learning» y «Sustainable consumption».
2. Un extenso apartado («The project “Know your lifestyle”»), en el que se proporciona detallada información sobre los orígenes del proyecto y sus principales objetivos. Allí, además, se pone de manifiesto que la formación de las personas adultas se pretende hacer sin «raising the admonishing trigger finger and appealing to their individual “guilty conscience”» (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V, 2014:4), aspecto este último que consideramos muy relevante destacar, puesto

que en todo momento los y las miembros del proyecto pretenden informar sin juzgar, sin dar opiniones que puedan condicionar las valoraciones por parte del alumnado. Acompaña, por otra parte, a esta ficha sobre el proyecto información detallada sobre los objetivos, los socios y la filosofía propia de cada uno de los miembros que ha formado parte del proyecto, y que se han listado en el apartado anterior.

3. Un apartado, «Information on this volume», en el que se proporcionan datos de interés y relevancia para el correcto discurrir de las actividades planteadas. Igualmente, se pone de manifiesto, por una parte, la necesidad de vincular lo que se muestra en las actividades con las experiencias y situaciones reales de la vida del alumnado participante y, de otra, la posibilidad de abordar las actividades como un módulo completo o como actividades independientes entre sí. En un apartado subsiguiente, «Water», se ofrecen datos que, a modo de introducción, comienzan a plantear cuestiones que se mostrarán relevantes durante la realización de las actividades, para terminar planteando una pregunta que, como se veremos, se retomará repetidas veces: «Is water a commodity or a human right?» (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V, 2014:10). Finalmente, se incorpora un cuadro en el que se muestra la secuenciación de las distintas tareas de que se compone el módulo, y cuyo tiempo total

estimado es de cinco horas. Para ello, se indica la duración de cada tarea, el título, las actividades de que se compone, el contenido específico y los materiales que habrán de emplearse.

En las páginas que siguen se muestra un resumen del proyecto mencionado, dividido en tantos subapartados como tareas principales lo componen.

2.1. Agua virtual

El planteamiento de la primera parte del presente módulo es el que figura a continuación:

- ▶ Desarrollo: 70 minutos.
- ▶ Actividades: aprendizaje de una definición mediante un ejemplo, puesta en marcha de un juego de adivinanzas.
- ▶ Contenidos: aprender qué se entiende por *agua virtual*, tener constancia de cuánta agua emplea el alumnado participante en su día a día.

Este módulo tiene como objetivo presentar los conceptos de agua virtual y huella del agua y analizar la relación existente entre el consumo de agua necesario en la fabricación de ciertos productos y la disponibilidad de recursos de agua en el país productor, aspectos medioambientales y problemas

de salud. Pretende que el participante tome conciencia del uso de la huella del agua y reflexione sobre la importación del agua en regiones deficitarias.

Para la realización de la tarea se han previsto tres pasos distintos, a saber:

1. La primera actividad presenta un test con preguntas relacionadas con la disponibilidad, el consumo y la distribución global del agua en el mundo. La metodología consiste en crear equipos e ir presentando cada pregunta del «Quiz: Virtual water», para, a continuación, dar la respuesta. Para poder consultar el test, véase el apartado 1 del anexo.
2. La segunda se centra en el concepto de *agua virtual*. Este concepto se explica mediante la inclusión de la tabla de consumos de agua por persona en cada país y mediante la utilización de un recortable que aborda el concepto de *huella del agua*. A continuación, se propone realizar la adivinanza «Cuánta agua hay en...». Para ello, se reparte un juego de fichas a cada equipo para que emparejen cada producto con los litros de agua que son necesarios para su fabricación y para que, igualmente, las ordenen de mayor a menor cantidad de agua necesitada. Seguidamente, se irá preguntando por las soluciones que ofrecen los equipos una a una hasta completar el orden correcto. En este punto de la actividad, resulta conveniente señalar que el término *virtual* puede ser confuso, ya que el agua que se consume en la fabricación de cualquier producto

es siempre real, por lo que es mejor usar la denominación *consumo de agua directo o indirecto*. El material específico correspondiente a la presente actividad se puede consultar en el apartado 2 del anexo.

3. La tercera actividad analiza la relación existente entre la intensidad de consumo de agua en la producción, la disponibilidad de recursos de agua en el país productor, los aspectos medioambientales y los problemas de salud. Como método de trabajo, cada grupo de participantes se centra en un producto (algodón, trigo, café, soja, tomates) y recibe un texto y un mapa de agua, donde se indica la situación de los países productores respecto al agua. A modo de ejemplo, presentamos dos de las fichas de trabajo (las relativas a los tomates y al algodón), pues son suficientes para entender el objetivo de esta actividad —que la persona participante tome conciencia del uso de la huella del agua y reflexione sobre la importación de agua desde regiones deficitarias— y su metodología de realización. Para su consulta, véase el apartado 3 del anexo, «Producción de bienes y consumo de agua».

Igualmente, el grupo debe realizar un póster con los siguientes elementos:

- ▶ Condiciones de cultivo del producto.
- ▶ Países que cultivan el producto y situación respecto al agua.
- ▶ Problemas relativos al deterioro medioambiental.

Entre los puntos de interés para el debate que habrán de surgir de esta actividad, destacan los siguientes: clima necesario para el cultivo, diferencias entre los diversos países productores, cómo reducir el consumo de agua para productos alimenticios y efecto del cultivo intensivo sobre las personas y el entorno.

2.2. Globalización y reparto de la riqueza

El planteamiento de la segunda parte del módulo es el que figura a continuación:

- ▶ Desarrollo: 50 minutos.
- ▶ Actividades: puesta en marcha de juego de alineación.
- ▶ Contenidos: conocer realidades y establecer relaciones entre población, nivel de ingresos y renta per cápita, y acceso al agua.

La actividad tiene un carácter lúdico por lo cual solo es posible con un grupo de al menos diez personas, aunque uno de veinte es más recomendable. En las tres experiencias en que se ha llevado a cabo esta práctica se ha cumplido con el mínimo estimado y el máximo recomendado. La actividad consiste en identificar una serie de conexiones entre gráficas poblacionales, rentas, infraestructuras de agua potable y sanitaria. Las personas que participan aprenden a entender y a presentar gráficas con datos estadísticos, además de

simplificar los procesos. Igualmente, debe tenerse en cuenta que esta actividad hace posible ilustrar y entender las gráficas estadísticas en relación con la población mundial, distribución de la renta, acceso al agua potable e instalaciones sanitarias.

Los materiales que se proponen para la realización de la actividad son:

- ▶ Pizarra, folios y colores.
- ▶ Piezas de chocolate.
- ▶ Mapamundi. Para ver un ejemplo de mapamundi que se puede emplear, véase el apartado 4 del anexo.

En lo que concierne al desarrollo de la actividad, se ha previsto una fase de preparación, que consiste en realizar las siguientes acciones:

- ▶ Para el paso 1 y 2 los nombres de los continentes y regiones se escribirán en folios: África, Asia, Europa, Rusia, Latinoamérica, Caribe, Oceanía, Norte América.
- ▶ Para el paso 3, cinco de las siguientes regiones se escribirán en un folio: Países desarrollados, Latinoamérica y Caribe, Asia (Rusia incluida) África y Oceanía.

Igualmente, ha de tenerse en cuenta al inicio de este juego que se deberá informar a los participantes de los contenidos y de los objetivos del juego. Después se invitará a la reflexión sobre el cálculo que hayan realizado sobre «los recursos y la distribución» (población, rentas, acceso a agua potable y a instalaciones sanitarias) de los países nombrados

anteriormente (véanse las fases de la actividad). En la hoja de cálculo, por su parte, hay cinco escenarios diferentes. Si el número de participantes no concuerda, la distribución de la población y la renta deben calcularse.

Con objeto de simplificar el inicio del juego, se recomienda comenzar con el Oeste de Europa en todas las rondas, ya que por regla general los participantes tienen más conocimientos sobre este área.

Para la realización de la actividad se han previsto cinco pasos distintos, a saber:

Paso 1. Distribución de la población mundial. Con anterioridad, el personal docente ha preparado una serie de tarjetas con los nombres de los continentes y se han distribuido a través del aula. El alumnado de la clase representa al total de la población mundial (100 %). Una vez distribuidos los y las participantes en el aula según su propio criterio como grupo, se abre el debate, donde se les pregunta si están de acuerdo con la distribución o no; en caso de que no lo estén, deberán debatir y corregirlo. Más tarde, la correcta distribución de la población mundial tendrá que ser acorde con la distribución de la ratio (véanse las gráficas en el apartado 3 del anexo), por lo que habrán de corregirse los posibles errores.

Seguidamente, los participantes tienen la oportunidad de decir que es lo que piensan sobre la distribución y qué les ha sorprendido, entre otras cuestiones posibles.

Paso 2. Distribución de la renta mundial. Después de que los y las participantes estimen la renta mundial (en este

caso calculado de acuerdo con el PIB), se distribuirán a lo largo de los diferentes continentes. Las piezas de chocolate disponibles (una por participante) representan el 100 % de la renta mundial, y se localizan en diferentes continentes.

Después de un pequeño debate e investigación y contando con que el grupo esté de acuerdo, la clave de la distribución se mostrará de nuevo (véanse las tablas presentes en el apartado 3 del anexo) y se corregirán de manera conjunta. Se les preguntará por los descubrimientos o el resultado además de comentar las diferentes experiencias personales en referencia a la distribución de la renta mundial (incluyendo las posibles reacciones como, por ejemplo, las exigencias, las quejas y otras consideraciones).

Es muy importante en este paso explicar qué es el PIB, es decir, un conjunto de medidas establecidas por la actuación económica de un país, que incluye en su totalidad todos los bienes o servicios en una economía nacional determinada. Para ello, se le hará llegar al grupo la información que se muestra en el apartado 3 del anexo («Información sobre el PIB»).

Paso 3. Accesos a agua potable. En este paso, el grupo hace una estimación aproximada de cuántas personas en un continente determinado no tienen acceso al agua potable. Como la distribución de los continentes es diferente, en este paso se necesitarán los datos de que se dispone (países desarrollados unidos, Rusia como país

integrante de Asia). Igualmente, se detallan la tabla con los datos del agua potable de los diferentes continentes y sus respectivas instalaciones sanitarias y las diferencias entre ellos están especificadas brevemente. Seguidamente, el alumnado tiene que estimar y debatir el tanto por ciento de la población por continente que no tiene acceso a agua potable. Tras ello, se tendrá la oportunidad de comentar los resultados.

Paso 4. Evaluación del agua potable. El grupo generará aportaciones con respecto a las razones más importantes de esta falta de acceso al agua potable. Una cuestión en la que se puede profundizar es la escasez de agua limpia en África. Por ello, se les planteará si piensan que este problema existe en toda África con la misma urgencia o si hay ciertas regiones donde el problema es más grave. También es posible preguntarles sobre si piensan que hay diferencias entre los territorios urbanos y los territorios rurales en relación con este problema.

A partir de ahí, es preciso profundizar en que no es solo la falta de agua lo que preocupa, sino también la falta de infraestructuras (tuberías, bombas de agua, presas, etc.), lo que hace que se obstaculice el acceso al agua potable. Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que los países desarrollados económicamente pueden quedarse atrás en los recursos del agua con respecto a otros países e importar agua en forma de agua virtual.

Paso 5: Acceso a las infraestructuras sanitarias. Paralelamente al paso 3, en el debate podemos plantear la pre-

gunta de por qué es tan importante el acceso a las instalaciones sanitarias, puesto que una baja calidad del agua potable y las malas condiciones de las instalaciones sanitarias son los principales responsables de la alta mortalidad infantil y de las múltiples enfermedades o dolencias de la población en la actualidad.

Por último, se hace un balance de la renta mundial y su distribución correcta de manera uniforme, de forma tal que todos los y las participantes reciban una pieza de chocolate.

2.3. El agua, ¿un bien o un derecho humano?

El planteamiento de la tercera y última tarea del módulo, es el siguiente:

- ▶ Desarrollo: 145 minutos.
- ▶ Actividades: visualización de una película, debate, *role play*.
- ▶ Contenidos: conocer diferentes perspectivas sobre el tema.

Para la realización de la tarea se han previsto tres pasos distintos, a saber:

Paso 1: consumo propio de botellas de plástico (desarrollo estimado: 15 minutos). Las actividades de que se compone este paso son las que siguen:

- ▶ Se traza una línea en el suelo del aula, marcado del 0 al 30 en intervalos de 5 unidades.
- ▶ Se pregunta a los y las participantes por el número de botellas de plástico que *emplean* al mes.
- ▶ En función de su respuesta, los y las participantes se colocan junto al número en cuestión, indicando los motivos para ese consumo.
- ▶ Las respuestas se anotan en la pizarra.

Paso 2: historia del agua embotellada (desarrollo estimado: 30 minutos). Este paso lo integran las siguientes actividades.

- ▶ Se visualiza el documental *The story of bottled water* (2010) (<https://www.youtube.com/watch?v=Se12y9hSOM0>).
- ▶ Se realizan las siguientes preguntas: ¿Qué os ha parecido el cortometraje? ¿Qué os resultó nuevo? ¿Qué sabíais ya? ¿Hubo algo que os sorprendiera especialmente? ¿Por qué empezó la gente a comprar agua embotellada? ¿Se refiere la presentadora del cortometraje a problemas que afectan solamente a los EE. UU. o a asuntos mundiales? En caso afirmativo, ¿a cuáles? ¿En favor de qué postura se posiciona? ¿Cuál es el mensaje del cortometraje? ¿Qué posibles soluciones menciona?

Paso 3: debate sobre el tema «El agua: ¿bien o derecho humano?» (desarrollo estimado: 100 minutos). El último paso de esta tarea, que, por lo demás, es el más extenso, consta de las actividades que figuran a continuación:

- ▶ Se realiza un debate entre grupos de participantes en el que debe hacerse hincapié en los siguientes elementos: ¿Por qué existe el agua embotellada? ¿Tiene sentido que exista? ¿Cómo afecta al concepto de sostenibilidad? ¿Qué ventajas e inconvenientes hacen ver las empresas del sector a la población? ¿A quién pertenece el agua? ¿Es una necesidad común o un bien de consumo?
- ▶ Tras el debate cada grupo hace público un comunicado relativo a la última pregunta.
- ▶ Las personas participantes se dividen en cinco grupos (moderador/a, portavoz de una empresa, agente medioambiental, activista de derechos humanos, consultor/a sobre aspectos relacionados con el agua).
- ▶ Se destinan 40 minutos para leer los textos y crear una opinión. Para poder consultar dos de los textos empleados en este punto de la actividad —en concreto, los relativos al moderador o moderadora, al consultor o consultora sobre aspectos relacionados con el agua y al o la gerente de una multinacional—, véase el apartado 5 del anexo («El agua, un bien o un derecho humano?»).
- ▶ Un/a representante de cada grupo actúa con el papel asignado.
- ▶ Debate en grupo (realizado sin interrupciones, con respeto, proporcionando respuestas).
- ▶ Conclusiones generales (reflexión). Se deberá ser capaz de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo afrontas el problema? ¿Qué acciones de mejora tomarías? ¿Qué relación tiene el debate con la pregunta introductoria del ejercicio (línea de botellas de agua)?

3. POSIBILIDADES DE APLICACIÓN

El proyecto que hemos comentado en estas páginas brinda la oportunidad de compartir experiencias, aprendizajes y metodologías didácticas que fomentan el aprendizaje y la participación de diversos grupos y, por lo tanto, en diferentes escenarios. Prueba de ello, por ejemplo, son las diferentes experiencias aplicadas en los siguientes contextos:

- ▶ en el aula de cuarto curso del Grado de la Facultad de Turismo, concretamente en la asignatura «Desarrollo empresarial turístico y gestión de alojamientos»;
- ▶ con usuarias mayores de 45 años con riesgo de exclusión social de la Asociación de Igualdad de Género Universitaria (AIGU);
- ▶ con personal docente de la Universidad de Málaga.

En cuanto a la metodología empleada, las actividades propician la reflexión y la puesta en común de los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el reparto de los recursos, la globalización y sus efectos. El eje principal de la metodología aplicada es la participación, donde el grupo es el protagonista y el personal docente facilita el desarrollo de los ejercicios, como hemos mencionado, sin dar su opinión al grupo sobre la materia tratada. Por consiguiente, facilita que se dé el proceso de reflexión individual y grupal, con lo que se genera de manera natural el debate colectivo y la toma de conciencia ante el reparto de la riqueza del planeta sin el sesgo de autoridad.

4. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar previamente, consideramos que las actividades que sugiere el proyecto *Know your lifestyle* logran de forma indiscutible el objetivo que se planteaban los y las miembros del proyecto en sus estadios iniciales. Igualmente, resulta relevante el hecho de que desde el principio sea evidente que desde el proyecto no se quiere *aleccionar* al alumnado. Por ese motivo, se ofrece información de la forma más objetiva posible, al tiempo que se motiva al alumnado a que defienda posturas que en ocasiones son antagónicas. El objetivo planteado, desde nuestro punto de vista, se consigue: que el alumnado, a la vista del mayor número de datos posible, sea capaz de construir una opinión al respecto y, además, que tenga elementos de juicio que le ayuden a construir tales opiniones y a descartar otras.

5. BIBLIOGRAFÍA

Die Kärntner Volkshochschulen (2013). “Die Kärntner Volkshochschulen. Non profit association ‘Adult Education Centres Carinthia’”. Disponible en: <http://same-project.tk/sites/default/files/same/Les%20centres%20d%eCC%81ducation%20des%20adultes%20en%20Carinthie.pdf>.

Die Kärntner Volkshochschulen (2016a): “VHS Projekte”. Disponible en: <https://www.vhsktn.at/projekte>.

Die Kärntner Volkshochschulen (2016b): “Know your lifestyle”. Disponible en: <http://www.knowyourlifestyle.eu/>.

Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V (2014). Know your lifestyle: Introducing sustainable consumption in second chance education. Vol. 2, Water as a global good. Deutscher Volkshochschul-Verb, Bonn.

6. ANEXO. MATERIAL EMPLEADO PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Apartado 1. Quizz: Virtual water

1. ¿Qué porcentaje de la superficie de la tierra está cubierta de agua?

- A. 71 % B. 56 % C. 83 % D. 46 %

Solución: A. 71 %

En un mapamundi se puede observar que los océanos cubren más de $2/3$ de la superficie terrestre, por eso le llamamos el *Planeta azul*. El agua es vida. Sin agua no existiría vida en nuestro planeta.

2. ¿Qué porcentaje de agua es potable?

- A. 15 % B. 44 % C. 3 % D. 1 %

Solución: C. 3%

La mayor parte del agua es salada. La mayor parte del agua potable está congelada en los polos y glaciares. Solo el 0,65 % es agua potable disponible, pero la mayor parte es agua subterránea de difícil acceso. El agua almacenada en lagos, ríos, en la tierra y en la atmósfera es mínima.

3. A escala mundial, ¿para qué se usa el agua mayoritariamente y en qué porcentaje?

- A. Industria B. Agricultura C. Hogares privados

Solución: B: Agricultura 70 %

Alrededor del 70 % del agua dulce extraída anualmente se emplea en agricultura, la industria utiliza entre el 20 % y el 22 %, mientras que el resto (8-10 %) se usa para consumo humano.

4. ¿Qué porcentaje de población mundial tiene acceso a agua potable?

- A. 89 % B. 66 % C. 98 % D. 81 %

Solución: A. 89%

6 500 millones de habitantes tienen acceso a agua potable hoy día, mientras que cerca de 884 millones de personas no tienen todavía acceso a agua potable.

5. La población mundial es de alrededor de 7 000 millones de personas. ¿Cuántas disponen de instalaciones sanitarias?

- A. 5300 millones B. 4400 millones
C. 6000 millones D. 2000 millones

Solución: alrededor de 4.400 millones.

A pesar de que el objetivo de la Organización de Naciones Unidas de que el 90 % de la población mundial tuviera acceso a agua potable se cumplió en 2015, no ha sucedido lo mismo con el objetivo de equipamiento sanitario. Solo el 80 % de la población urbana de los países en vías de desarrollo tiene acceso a él. Si todo el mundo tuviese agua potable y a medios sanitarios, podrían evitarse nueve de cada diez enfermedades tipo diarrea y, por tanto, el 10 % de todas las enfermedades existentes.

6. ¿Cuál es el consumo diario medio de una persona en España? (beber, cocinar, limpieza)

- A. 100-120 l B. 79-90 l C. 40-60 l D. 130-150 l

Solución: D. 130-150 litros

Según el INE, 142 litros por habitante y día en 2011. Si se incluye industria y comercio, 200 litros por persona. Sin embargo, solo el 2 % se consume para beber. En la UE, consumimos menos que Italia (la que más consume), pero más que Bélgica (la que menos). En la India, por su parte, solo se consumen para beber 25 litros por persona y día.

7. ¿En qué actividades domésticas se consume más agua al día en España?

- A. Cisterna del wc B. Beber y cocinar C. Lavavajillas D. Lavadora

Solución: A. Cisterna del wc

El consumo de agua en una vivienda se distribuye aproximadamente como sigue:

- ▶ Ducha y baño: 52 l
- ▶ Cisterna: 31 l
- ▶ Lavadora: 28 l
- ▶ Plantas y jardín: 11 l
- ▶ Lavavajillas: 9 l
- ▶ Limpieza doméstica: 7 l
- ▶ Beber y cocinar: 4 l

Apartado 2. ¿Qué es el agua virtual?

Se entrega a las personas participantes la información que sigue. Debe tenerse en cuenta, además, que en el material original se propone que trabajen por grupos en definir el concepto *agua virtual* y lo apliquen a un producto —jamón cocido, cacao, etc.—. Asimismo, se sugiere que describan en qué contexto se usa el agua para elaborar ese producto y que elaboren el recortable de la huella del agua.

A continuación, se muestra la información que se deberá entregar a los y las participantes.

El agua se encuentra en muchas más cosas de las que pueden sospecharse.

No es siempre obvio que se necesite mucha agua para fabricar ciertos artículos. Consumimos diariamente mucha más agua de la que podemos imaginar. No solo se usa para beber, cocinar, lavar la ropa o regar las plantas, sino también para elaborar gran cantidad de productos. En esos procesos el agua se evapora, se contamina o se pierde. Esta es el agua virtual, el agua cuyo uso no es visible inmediatamente.

En España no carecemos de agua, pero en muchos países de los que importamos productos el agua es un bien escaso. Por ejemplo, cuando importamos café también importamos el agua que se ha empleado en su cultivo. Para una taza de té se necesitan 1400 litros de agua virtual. También los tejidos, los teléfonos móviles o el papel consumen agua virtual.

Water Footprint Network (www.waterfootprint.org) ofrece información sobre el consumo de agua directo e indirecto de cada país y por ciudadano. En España, cada ciuda-

dano y ciudadana consume 6700 litros al día (el equivalente a 30 bañeras). Más del 43 % de ella es importada, indirecta. El balance entre el consumo de agua entre distintos países se conoce como *huella del agua* (en inglés, *waterfootprint*). Otros países europeos consumen menos agua (Alemania: 3900, Francia: 4900); algunos ejemplos de otros países son Bolivia, con 9500 y China, con 2900 (solo el 10 % de ella indirecta). En la siguiente relación se muestra el consumo de varios países

- ▶ China: 2934 litros
- ▶ Alemania: 3900 litros
- ▶ Estados Unidos: 7786 litros
- ▶ Yemen: 2468 litros
- ▶ Austria: 4378 litros
- ▶ Zambia: 2523 litros
- ▶ Media mundial: 3794 litros

Para profundizar en este concepto, igualmente, se propone la actividad «Juego de adivinanza. ¿Cuántos litros de agua hay en...?».

Se habrán de repartir las fichas de alimentos y las de litros de agua. Se trata de que cada grupo trate de emparejarlas y ordenarlas de mayor a menor consumo. Deberá debatirse, además, sobre qué les ha sorprendido, cómo se puede limitar nuestro consumo de agua virtual, etc. Las fichas, con los valores reales de consumo, se presentan seguidamente.



HOW MUCH WATER IS THERE IN... GUESSING GAME

1 coche	400 000 litros
1 PC	20 000 litros
1 kg de ternera	15 500 litros
1 par de pantalones vaqueros	11 000 litros
1 par de zapatos de cuero	8000 litros
1 kg de queso	5000 litros
1 kg de cerdo	4800 litros
1 kg de pollo	3900 litros
1 teléfono móvil	3000 litros
1 camiseta	2700 litros
1 hamburguesa	2400 litros
1 kg de chocolate	2250 litros

1 kg de azúcar	1500 litros
1 kg de papel normal	1300 litros
1 kg de pan	1300 litros
1 kg de papel reciclado	859 litros
1 kg de plátanos	859 litros
1 litro de cerveza	300 litros
1 kg de fresas	276 litros
1 vaso de leche	200 litros
1 vaso de zumo de manzana	190 litros
1 vaso de zumo naranja	170 litros
1 taza de café	140 litros
1 taza de cacao	100 litros

Ilustración 1.
Ficha de la actividad «Juego de adivinanza»



PRODUCTION OF GOODS AND ITS WATER CONSUMPTION: WATER CONSUMPTION IN AGRICULTURE

Tomates

Los tomates se pueden comprar en cualquier época del año en cualquier lugar del mundo. En invierno han de importarse desde las regiones más cálidas, ya que para que maduren necesitan calor y sol. Desde la provincia de Almería se exportan muchos tomates al resto del mundo y, en particular, se ha convertido en la huerta de Europa. Hasta 1950 era una de las regiones más pobres de España, pero hoy día tiene la mayor renta per cápita. Esto ha tenido un precio: durante kilómetros solo se ven invernaderos, un mar de plástico. Para el cultivo de los tomates se necesita mucho riego en esta región cálida y seca. Para obtener agua se han realizado perforaciones a cada vez mayor profundidad. El impacto en el medioambiente es enorme. En 1995 los acuíferos fueron declarados sobrexplotados a causa de la intrusión marina y se construyeron embalses, plantas desaladoras y de reutilización de aguas residuales. Se están preparando otros proyectos increíbles para traer agua desde otras zonas del país a Almería.

La recolección y embalaje la realizan mayoritariamente inmigrantes procedentes de África, que trabajan en condiciones precarias, sin derechos y con bajos salarios.

Los tomates enlatados, la pasta de tomate y el tomate desecado también provienen de regiones del sur con bajas precipitaciones. El cultivo de tomates en Centroeuropa necesita bastante menos agua que en regiones más cálidas del mediterráneo como Italia o España. Por ejemplo, en Holanda se necesitan solo 10 litros por kilo, mientras que en el sur de España son necesarios 85 por término medio y en Egipto, 230. En Apulia (sur de Italia) se utiliza más agua subterránea de lo que es conveniente para el medio ambiente. En consecuencia, el agua salada invade las tuberías. En el norte de Italia, sin embargo, llueve más y los tomates se riegan de forma natural.

Los tomates de las regiones centroeuropeas que no se importan durante el invierno se cultivan también en invernaderos y necesitan mucha energía para proporcionarles calor y luz, lo que implica mayor emisión de CO²

Ilustración 2.

Ficha de lectura de la actividad

«Producción y bienes de consumo de agua»

Apartado 3. Producción de bienes y consumo de agua



PRODUCTION OF GOODS AND ITS WATER CONSUMPTION: WATER CONSUMPTION IN AGRICULTURE

Algodón

El algodón se utiliza no solo para confeccionar ropa, también para vendajes e incluso para fabricar explosivos. Los países que más producen son los Estados Unidos, Uzbekistán, China, India, Turquía, Brasil y Pakistán. Las plantas de algodón necesitan mucho sol, agua y temperaturas estables y cálidas. Se necesita una media de 9300 litros de agua para cosechar un kilo de algodón sin contar el agua que se necesita para la fabricación de ropa y demás productos. Además, muchos países tienen problemas porque el agua se evapora antes de que las plantas puedan absorberlas. Así mismo, las conducciones de agua hasta los cultivos sufren pérdidas y un gran porcentaje de líquido se pierde en el camino. Esto ocurre no solo al cultivo del algodón, sino a todos los cultivos de regadío.

Mientras que en la India más de la mitad del agua utilizada es de lluvia, en las áreas secas como Uzbekistán, Egipto y Turquía se necesita agua que se transporta desde lagos y ríos o de acuíferos. La sobreexplotación seca lagos y ríos y saliniza los acuíferos. En Uzbekistán, por poner un ejemplo, se utiliza el agua del mar Aral para cultivar algodón. Este lago ha reducido su tamaño a la mitad y ha sido en parte reemplazado por un desierto de sal. En consecuencia, muchos agricultores y pescadores han perdido sus puestos de trabajo.

Ilustración 3.

Ficha de lectura de la actividad

«Producción y bienes de consumo de agua»

Apartado 4. Globalización y reparto de la riqueza

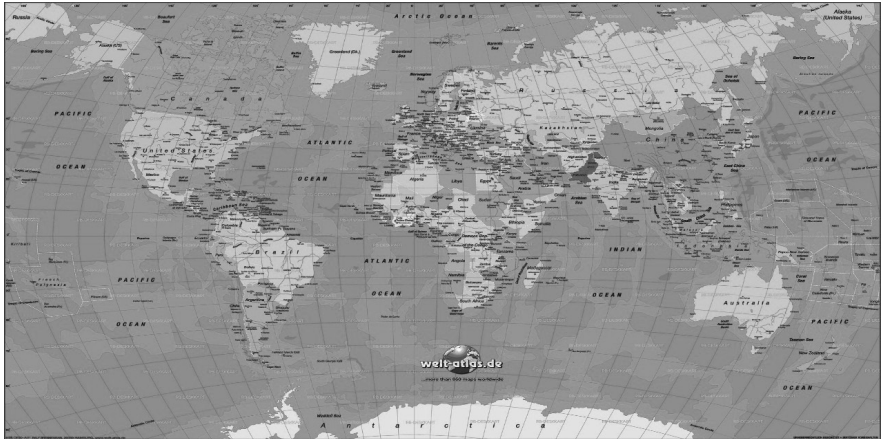


Ilustración 4.
Modelo de mapamundi empleado en la actividad
«Globalización y reparto de la riqueza»

POBLACIÓN MUNDIAL

Continentes	Total en millones	%
Europa y Rusia	740,00	10,37
Norte América	352,00	4,93 0
Latinoamérica y Caribe	606,00	8,49
Asia	4302,00	60,27
África	1100,00	15,41
Australia y Oceanía	38,00	0,53 0
Mundo	7138,00	100

Tabla 1. Reparto de la población mundial empleado en la actividad «Globalización y reparto de la riqueza»

RENTA MUNDIAL (CALCULADO POR EL PIB)

Continentes	Total \$	%
Europa y Rusia	21 987,00	30,74718
Norte América	16 831,00	23,5369
Latinoamérica y Caribe	5 614,00	7,85076
Asia	23 528,00	32,90215
África	1 880,00	2,62904
Australia y Oceanía	1 669,00	2,333972
Mundo	71 509,00	100

Tabla 2. Reparto de la renta mundial calculado según su PIB empleado en la actividad «Globalización y reparto de la riqueza»



**COPY
TEMPLATE**

WORLD GAME: PARAMETERS

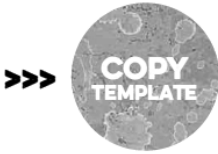
La validez del PIB con respecto a la riqueza y a la calidad de vida de la población en una economía nacional es bastante imprecisa; en los siguientes factores no ocurre eso, o vagamente se calculan en:

- sector informal;
- actividades no remuneradas (provisiones de trabajo dentro de la familia, amas de casa, autónomos, cuidados de los pequeños y de los mayores, esfuerzo voluntario. etc.);
- distribución de la renta y de la riqueza;
- estado de bienestar, sistemas de seguridad (pensiones, seguros sanitarios, seguros sociales);
- más factores: paz social, calidad del aire, áreas de relajación;
- costes ecológicos de de nuestra dirección económica.

Los factores que incrementan el PIB y el índice de desarrollo humano en los países industrializados son los costes de desarrollo relacionados con el cuidado de los niños y de ancianos, las operaciones médicas, inundaciones y cualquier tipo de accidente, etc.

Ilustración 5. Información sobre el PIB

Apartado 5. El agua, ¿un bien o un derecho humano?



WATER: COMMODITY OR HUMAN RIGHT? ROLE-PLAYING CARD: MODERATOR

MODERATOR

Eres el moderador de un debate. Tu tarea es dar la bienvenida a todos los participantes, tanto a los que están en el escenario como a los que han asistido como público. Además, tienes que presentar el tema de debate, «El agua, ¿bien o derecho humano?». Este tema se debe discutir tomando como punto de partida el negocio mundial establecido en torno al agua embotellada. A continuación, debes presentar a los invitados al debate. Da unas cuantas pinceladas sobre el tema para permitir que los invitados puedan iniciar el debate. Tu cometido es dirigir el debate, realizar preguntas y conseguir que todos los invitados puedan expresar su punto de vista. Al final del debate debes preguntar a los invitados a que proporcionen una opinión final en la que defiendan su visión general sobre las siguientes preguntas: ¿A quién pertenece el agua? El agua, ¿es un bien o un derecho?

Deben destacarse diversos aspectos del tema «El agua embotellada» durante el debate. Como moderador debes plantear preguntas sobre el tema como las que se indican a continuación: :

- ¿Por qué tenemos agua embotellada? ¿Merece la pena o no?
- ¿Qué relación tiene con la sostenibilidad?
- ¿Qué ventajas o inconvenientes presenta la industria de producción de botellas de plástico para la población local?

Introducción de la mesa redonda

El agua es una de las materias primas más valiosas del mundo, ya que es esencial para la vida e insustituible. Uno de los más grandes problemas, sin embargo, es el hecho de que en la sociedad actual el agua se ha convertido en un elemento escaso y controvertido. Según las últimas estimaciones de las Naciones Unidas, la población mundial crecerá entre dos y tres mil millones antes de mediados del presente siglo. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura estima que en 2050 la demanda total de agua aumentará hasta en un 20 %. Sin embargo, el mayor crecimiento de la población estará en regiones que ya sufren de falta de agua.

Ilustración 6.

Texto empleado para el papel de moderador en el paso 3
de la actividad 3.3.



WATER: COMMODITY OR HUMAN RIGHT? ROLE-PLAYING CARD: CONSULTANT

INTERNATIONAL WATER CONSULTANT

Como consultor representas, entre otros aspectos, las preocupaciones del gobierno para el que trabajas como consejero. Por un lado, las empresas ofrecen puestos de trabajo, pero, por otro, el gobierno es responsable de defender los derechos de su población, por ejemplo el derecho al agua. Al mismo tiempo, sabes que los gobiernos de distintos países de todo el mundo invierten poco en el desarrollo de infraestructuras. La razón de esto es la falta de dinero. Tu tarea consiste en señalar formas y medios para poder gestionar eficazmente el preciado oro azul.

Con el fin de encontrar argumentos adecuados puedes usar las siguientes preguntas a modo de orientación:

- ¿Por qué tenemos agua embotellada? ¿Merece la pena o no?
- ¿Qué relación tiene con la sostenibilidad?
- ¿Qué ventajas o inconvenientes presenta la industria de producción de botellas de plástico para la población local?

Por último, realiza una declaración sobre las siguientes preguntas: ¿A quién pertenece el agua? ¿Es un derecho del ser humano o un producto?

Argumentación

Se estima, según las Naciones Unidas, que la población mundial crecerá en hasta dos o tres mil millones a mediados de siglo. Por otra parte, la demanda mundial de alimentos aumentará hasta en un 70 %. Sería de gran beneficio si pudieran reducirse las pérdidas durante la producción y venta de alimentos y si pudiera hacerse lo mismo con los residuos que generan los consumidores. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura estima que la demanda de agua en la agricultura aumentará solo un 11 %, pero la demanda general de agua se incrementará en un 20 % hasta el año 2050. Sin embargo, la mayor demanda será en las regiones que ya sufren de falta de agua.

Ilustración 7.

Texto empleado para el papel de consultor sobre aspectos relacionados con el agua en el paso 3 de la actividad 3.3.



WATER: COMMODITY OR HUMAN RIGHT? ROLE-PLAYING CARD: CORPORATION

INFORMATION OFFICER OF A MULTINATIONAL CORPORATION FOR WATER

Eres el gerente de una empresa multinacional que produce y vende agua embotellada. El 40 % de la totalidad del volumen de ventas de la empresa lo genera la venta a escala mundial de agua embotellada. Con el fin de mantener o incluso aumentar el volumen de ventas, es necesario crear una imagen positiva en la opinión pública. Debido al hecho de que la empresa está presente en todo el mundo, es necesario adaptar la estrategia de marketing a las necesidades particulares de sus clientes. Lee la información que se proporciona como contextualización. Localiza argumentos para sostener la distribución mundial de agua embotellada. Trata de pensar en argumentos positivos con el fin de persuadir a las personas que están en contra de las botellas de agua.

Con el fin de encontrar argumentos adecuados puedes usar las siguientes preguntas a modo de orientación:

- ¿Por qué tenemos agua embotellada? ¿Merece la pena o no?
- ¿Qué relación tiene con la sostenibilidad?
- ¿Qué ventajas o inconvenientes presenta la industria de producción de botellas de plástico para la población local?

Por último, realiza una declaración sobre las siguientes preguntas: ¿A quién pertenece el agua? ¿Es un derecho del ser humano o un producto?

Argumentación

«El agua es la materia prima más importante que nuestro mundo todavía posee. La pregunta es: ¿Debería privatizarse o no el suministro normal de agua para el público en general? Hay dos opiniones diferentes. La única opinión que sostienen las organizaciones no gubernamentales es que el agua debe ser declarada un derecho público. Esto significa que todas las personas deben tener derecho a tener agua. La otra opinión es que el agua es un alimento y por lo tanto debe tener un valor monetario como lo tienen todos los alimentos. Personalmente, creo que todos los alimentos deben tener un valor para poder de concienciar a la población de que la comida no es gratis. Debemos invertir más tiempo para encontrar una solución para aquellas personas que no tienen acceso al agua.»

Peter Brabeck, director y presidente del consejo de administración de Nestlé. Fragmento de la película *We feed the world*.

El suministro de agua potable en los países del tercer mundo está en un 96 % en manos del Estado. En Europa, entre un 30 y 35 % del agua del grifo se pierde por tuberías e infraestructuras, mientras que en el tercer mundo esta cifra, que es de un 60-70 %, supone un problema de gran gravedad.

Peter Brabeck, director general y presidente del consejo de administración de Nestlé (1997-2008). Fragmento de la película *Bottled life*, <http://webdoku.bottledlife.com>.

Respuesta de Peter Brabeck sobre los conflictos relativos a la explotación de manantiales naturales en los EE. UU.:

«Tenemos constancia de ellos. Hemos mantenido intensas conversaciones con ellos. En los EE. UU. Difiere de una ciudad a otra. En algunas ciudades la gente está muy contenta de que construyamos fábricas allí o que demos uso a manantiales naturales. En otras ciudades hay muchas discusiones y diferentes opiniones en cuanto a si interferimos con la naturaleza o

Ilustración 8.

Texto empleado para el papel de gerente de una multinacional sobre aspectos relacionados con el agua en el paso 3 de la actividad 3.3. (fragmento)

CAPÍTULO 2

Juegos Digitales en la Educación de Personas Mayores

ANGEL DIEGO PACHECHO REYES

Escuela Técnica Superior de Informática, Universidad de Málaga
angeldiego@uma.es

RESUMEN: El presente capítulo tiene como objetivo enseñar diferentes formas de mejorar las competencias digitales del alumnado mayor. Para ello, se sirve de una serie de actividades que, basándose en el concepto de “serious games” (video juegos educativos), pretende promover en los estudiantes mayores una mejora de su aprendizaje con respecto a las TIC.

Palabras clave: formación personas mayores, TIC, conciencia competencias digitales, serious games

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de este capítulo corresponden a la aplicación de ideas y conceptos que toman como base lo aprendido en la movilidad desarrollada en Bremen (Alemania) desde el 1 al 5 de febrero de 2016, en la que contamos como institución anfitriona al instituto BIBA (Bremer Institut für Produktion und Logistik) de la Universidad de Bremen. Este Instituto se dedica a la investigación y la docencia en el campo de la producción y la logística.

Durante la movilidad en BIBA asistimos a un curso introductorio a los *Serious Games* que consistió en el análisis y desarrollo de un juego, por lo que el primer paso consistió en discutir en grupo sobre el juego a diseñar.

Los *Serious Games* (SG) son aplicaciones informáticas interactivas, cuya meta es que las personas usuarias adquieran habilidades, conocimientos o aptitudes aplicables al mundo real. Para ello se fijan objetivos alcanzables mediante desafíos atractivos que incluso pueden incorporar el concepto de puntuación, para acercarlo más al mundo de los juegos. Se utilizan con fines distintos al mero entretenimiento y se aplican en tareas como la educación, la defensa, la medicina, la salud, la seguridad laboral, el activismo, la cultura, la inclusión social, etc. Cada vez más colectivos e instituciones utilizan el juego como elemento de aprendizaje o entrenamiento.

Tras nuestra discusión inicial decidimos la implementación de una aplicación social dirigida a personas mayores con poca destreza digital y bajo conocimiento tecnológico y

que les permitiera adquirir competencias sociales y digitales asociadas a las TIC⁵. Para ello planteamos un juego destinado a la adquisición de competencias geoespaciales y de habilidades digitales mediante el uso del ratón y el teclado.

El juego sería desarrollado aplicando la metodología de los SG, donde el usuario debería resolver diferentes hitos para poder acceder a nuevos niveles y mediante la superación de estos niveles, adquirir conocimientos y habilidades, objetivo del juego.

La conexión LM-GM (Learning Mechanics-Game Mechanics) hace coincidir el mecanismo de aprendizaje del juego por parte del o de la jugador/a con las metas de aprendizaje de dicho juego. Para ello fuimos introducidos en la metodología SGADM (Serious Game Analysis and Design Methodology). Esta metodología permite analizar y diseñar los SG, realizando una descomposición exhaustiva de los componentes que el juego desarrolla para vincular estos componentes a los objetivos generales de aprendizaje.

Una vez realizado el análisis del juego, el curso continuó con los primeros pasos para el desarrollo de un prototipo. Para comenzar la implementación de dicho prototipo se utilizó como herramienta de desarrollo la aplicación **Unreal Engine 4**, un motor de juegos para PC y consolas de la compañía Epic Games que también ofrece herramientas para diseñadores/as y artistas facilitando la visualización de entornos o de construcciones.

5 Se define como TIC (o NTIC) a las Tecnologías (o Nuevas Tecnologías) de la Información y la Comunicación.

2. ANTECEDENTES

Las personas mayores en el contexto de la Unión Europea son un colectivo en continuo crecimiento debido a un fenómeno demográfico y social caracterizado por el declive de la tasa de fecundidad, el declive de la tasa de mortalidad y la esperanza de vida creciente.

El Impacto del colectivo de personas mayores sobre el total de la población es notable por lo que son necesarias políticas de Envejecimiento Activo⁶ que establezcan mecanismos destinados a promover la autonomía personal y a retrasar la entrada en situaciones de dependencia. El envejecimiento debe ser contemplado como un proceso que nos afecta a todos, que requiere modulaciones sociales, respuestas adaptadas y eviten la exclusión social.

La brecha digital, por su parte, hace referencia a la diferencia socioeconómica entre aquellas comunidades que tienen accesibilidad a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y aquellas otras que no la tienen. La diferencia social que existe entre las personas que utilizan las TIC y aquellas que no, no siempre es un problema de posibi-

6 La Organización Mundial de la Salud (OMS) definió el Envejecimiento Activo como el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. El envejecimiento activo se aplica tanto a los individuos como a los grupos de población. Permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que les proporciona protección, seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia.

lidad de acceso e infraestructuras. También hace referencia a las diferencias que hay entre grupos según su capacidad para utilizar las TIC de forma eficaz. Esto es debido a los distintos niveles de capacidad tecnológica. La diferencia de capacidad tecnológica entre generaciones es una también una forma de exclusión social, pues aleja al colectivo de personas mayores cada vez más de nuevas tecnologías como Internet, el computador personal, la telefonía móvil y otros dispositivos, así como de los servicios que estos ofrecen.

El envejecimiento activo y la disminución de la brecha digital generacional tienen como nexo de unión la lucha contra la exclusión social del colectivo de personas mayores. Es fundamental investigar y desarrollar nuevos métodos que tengan como objetivo incorporar a nuestros mayores a la sociedad digital mediante la adquisición de competencias digitales.

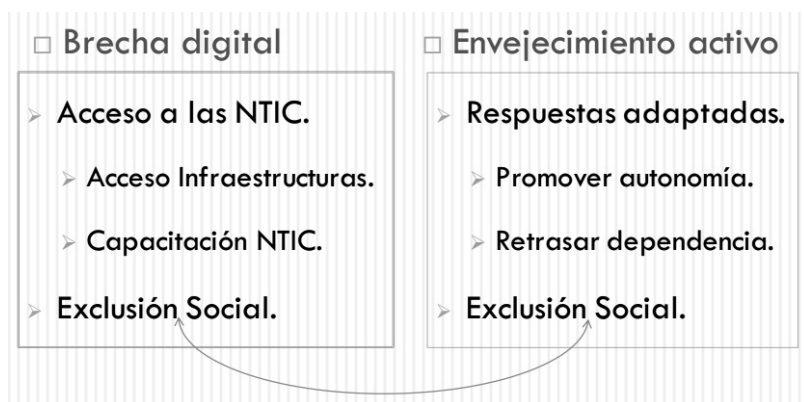


Imagen 1.
Brecha digital vs. Envejecimiento activo

3. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LAS PERSONAS MAYORES

3.1. Contexto: Aula de Mayores +55

El Aula de Mayores de la Universidad de Málaga⁷ es un espacio de debate cultural, social y científico que ofrece un marco idóneo de convivencia intergeneracional. El alumnado del Aula de Mayores está por encima de los 55 años, aunque en su mayoría supera los 65 (edad habitual de jubilación) y son de perfil muy heterogéneo.

Son estudiantes cuyas metas académicas y perspectivas laborales distan mucho del estudiante más joven que necesita obtener un buen currículum e incorporarse al mercado laboral. El alumnado mayor es un/a estudiante sincero/a, que acude a clase porque quiere, pues no lo necesita. El o la docente que haya tenido la oportunidad de enseñar a personas mayores habrá vivido la belleza de enseñar a personas cuyo único interés es aprender. Por otro lado, si el alumnado mayor pierde el interés en la materia, no perderá el tiempo y dejará de ir a clase, pues como hemos dicho, no lo necesita.

⁷ El Aula de Mayores de la Universidad de Málaga es promovida por la Delegación del Rector para la Igualdad y la Acción Social, junto con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

3.2. Edad Vs Formación

Debemos dejar de ver a las personas mayores como un colectivo homogéneo. No lo es en absoluto. Las personas que trabajan por y para las personas mayores en ámbitos tan dispares como la salud o la educación deben adaptar su cometido al individuo.

La Adquisición de competencias digitales en el colectivo de personas mayores viene habitualmente condicionada por dos factores: edad y formación previa. La mayor edad de la persona mayor y/o menor formación suele venir acompañada de un incremento de dificultad a la hora de adquirir competencias digitales. Por otro lado, los mayores más jóvenes y/o con mayor formación adquieren dichas competencias con más facilidad.

- Adquisición condicionada por dos factores: **edad & formación.**

↑Edad & ↓Formación ⇒ ↓Competencias digitales.

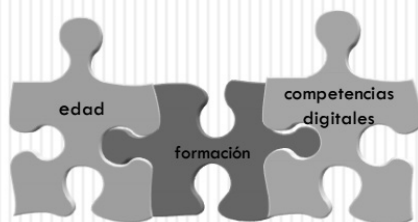


Imagen 2. Factores condicionadores de la adquisición de competencias digitales en personas mayores

3.3. Juegos en contexto

En los juegos hay un proceso de aprendizaje mediante la mejora de habilidades para seguir progresando en los niveles del juego.

Los SG son juegos que consisten en aplicaciones informáticas interactivas, cuya meta es que los/as usuarios/as adquieran habilidades, conocimientos o aptitudes aplicables al mundo real.

Para ello se fijan objetivos alcanzables mediante desafíos atractivos.

- **Aplicaciones Informáticas Interactivas.**
 - **Juegos con propósito definido.**
 - **Aprendizaje y/o entrenamiento.**
 - **Objetivos.**
 - **Habilidades.**
 - **Conocimientos.**
 - **Aptitudes.**
 - **Métodos.**
 - **Objetivos alcanzables.**
 - **Desafíos atractivos.**

Existen otras corrientes, como la *Gamificación*⁸ que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas.

En resumen, los SG son juegos en el sentido estricto, mientras que la gamificación consiste en la aplicación de elementos de los juegos en entornos que no tienen porque serlo.

Son cada vez más los colectivos que utilizan los SG como elemento de aprendizaje o entrenamiento.

Los juegos son una alternativa ideal para ofrecer competencias y habilidades digitales a personas mayores.

- **Dirigido a personas mayores:**
 - Bajo conocimiento tecnológico.
 - Poca destreza digital.
- **Objetivo**
 - Conocimientos y habilidades digitales.
- **Método**
 - Juegos de desafío.
 - Superación de niveles.

⁸ Sebastian Deterding (Universidad de Hamburgo) definió la Gamificación, también conocida como Ludificación, como el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego.

3.4. Algunos ejemplos de juegos

¡Juguemos en serio! No hablemos de adquirir conocimiento, si no de adquirir destreza. No es posible enseñar a una persona mayor la habilidad de utilizar un ratón si lo que necesita es entrenamiento. A continuación algunos juegos que permiten adquirir competencias digitales asociadas a las TIC que favorecen la adquisición de competencias y habilidades digitales mediante el uso del ratón.

1. Juego del ratón

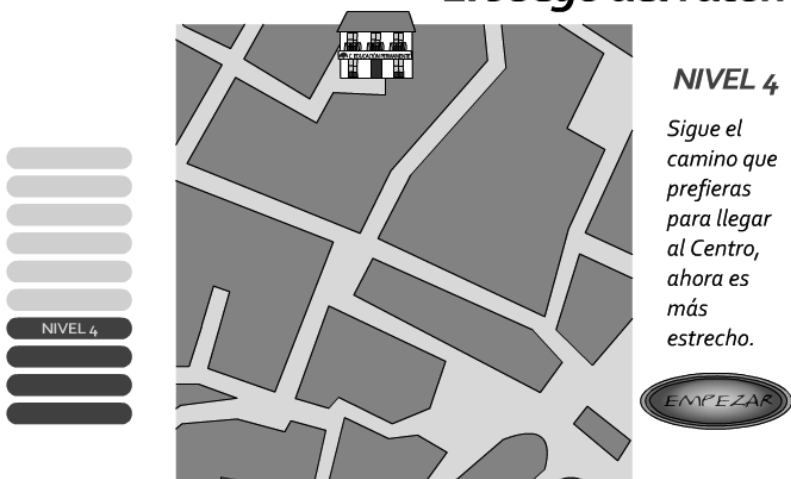


Imagen 3. Juego del ratón

Fuente: Aula Virtual de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

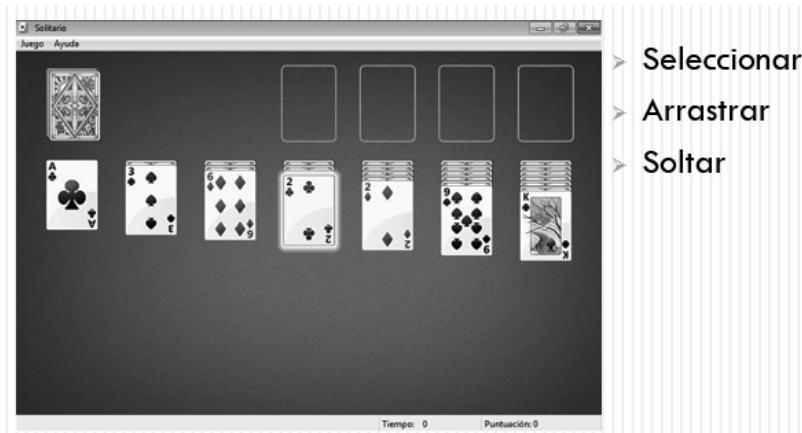
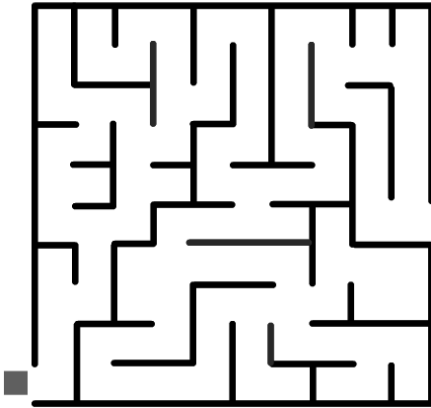


Imagen 4. Solitario
Fuente: Solitario de Windows 7

Los Juegos requieren de la resolución de diferentes hitos para poder acceder a nuevos niveles. Mediante la superación de dichos niveles, la persona usuaria mayor, adquirirá conocimientos y habilidades. A continuación mostramos juegos que favorecen la adquisición de competencias y habilidades digitales mediante el uso del teclado.

Juega con el teclado



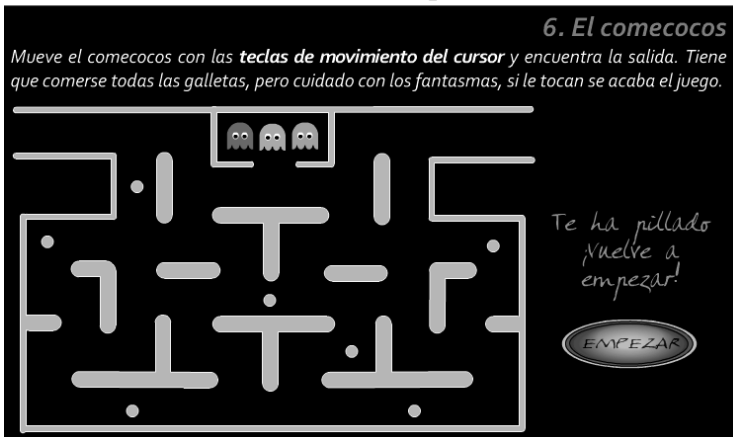
5. Laberinto tramposo

Mueve el cuadrito rojo con las **teclas de movimiento del cursor** y encuentra la salida. Pero cuidado con las paredes azules. ¡Si las tocas, vuelves a empezar!

Imagen 5. Laberinto tramposo

Fuente: Aula Virtual de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Juega con el teclado



6. El comecocos

Mueve el comecocos con las **teclas de movimiento del cursor** y encuentra la salida. Tiene que comerse todas las galletas, pero cuidado con los fantasmas, si le tocan se acaba el juego.

Te ha pillado
vuelve a
empezar!

COMENZAR

Imagen 6. Juego del comecocos

Fuente: Aula Virtual de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

4. CONCLUSIONES

La diferencia de capacidad tecnológica no sólo es patente entre inmigrantes digitales y nativos digitales⁹, sino que también lo es entre los propios inmigrantes digitales y se agudiza en los mayores.

¿Dónde trazamos la frontera? ¡En la exclusión social! Desde nuestra experiencia formativa en competencias digitales de alumnado mayor y la composición heterogénea de esto, respecto de la edad y la formación previa podemos afirmar que los y las estudiantes por debajo de la brecha digital requieren de una respuesta adaptada.

Aprender jugando elimina la frustración a la par que desarrolla la destreza necesaria para superar la brecha digital. Una vez superada esta brecha, la curva de aprendizaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aumenta de manera notable.



Imagen 7. Competencias digitales y juegos

⁹ Nativo Digital (en contraposición al Inmigrante Digital), es un término acuñado por el autor estadounidense Marc Prensky en 2001 para distinguir a los niños que nacen y se desarrollan dentro de un contexto que lo familiariza con la cultura de las nuevas tecnologías y utilizan esta tecnología con la misma soltura que la lengua materna.

5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

AULA VIRTUAL. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion>

BIBA GAMING LAB.

<https://www.biba-gaminglab.com/en/what-is-serious-gaming-2/>

Carvalho, M. B. et al. (2015) “An activity theory-based model for Serious games analysis and conceptual design”, *Computers & Education*, 87, 166-181.

Libro Blanco del Envejecimiento Activo (2010). Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.
<http://digital.csic.es/bitstream/10261/62792/1/El%20libro%20blanco%20del%20envejecimiento%20activo.pdf>

Posada Prieto, F. (2013). *Gamificación educativa*.
<http://canaltic.com/blog/?p=1733>

CAPÍTULO 3

Cultura digital y política cultural. Una mirada desde el aprendizaje permanente

RAFAEL ARREDONDO QUINTANA¹⁰,
JOSÉ CARLOS FERNÁNDEZ GARCÍA¹¹,
ISABEL HOMBRADOS MENDIETA¹²,
LUIS OCHOA SIGUENZA¹³,
MARÍA DE LAS OLAS PALMA GARCÍA¹⁴

omaweb@omaweb.org, jcfg@uma.es,
mihombrados@uma.es,
ochoa@gazeta.pl, mpalma@uma.es

RESUMEN: Es fundamental la noción de cultura digital como una nueva forma de ecología social. En este capítulo se analizarán los impactos e implicaciones de la digitalización en el desarrollo y manejo de las fuentes culturales, y su influencia en las políticas culturales. Siendo la cultura un aspecto fundamental de la sociedad actual, y uno de los objetos fundamentales para el

10 Asociación Cívica para la Prevención, Málaga.

11 Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Andalucía-Tech, Universidad de Málaga.

12 Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental, Andalucía-Tech, Universidad de Málaga.

13 Facultad de Turismo y Gestión Deportiva, Universidad de Katowice.

14 Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental, Andalucía-Tech, Universidad de Málaga.

emprendimiento, especialmente en su vertiente digital, reviste de un gran interés para el desarrollo de una ciudadanía activa. Como estudio de caso se plantea la utilización del software libre Pbworks.

Palabras clave: Educación permanente, nuevas tecnologías, cultura digital

1. INTRODUCCIÓN

Durante cinco días, del 9 al 13 de noviembre de 2016, pudimos compartir a miles de kilómetros de distancia de lo que son nuestros lugares habituales de ejercicio profesional, en Czestochowa (Polonia), no solamente un curso desde lo académico, sino todo un conjunto de conocimientos que complementaron de manera específica la formación que se nos facilitó, convirtiéndose en una grata experiencia personal. El grupo formado por dos profesoras y dos profesores de la Universidad de Málaga y un Trabajador Social de la Asociación Cívica para la Prevención (ACP), convivió y participó de manera activa en la programación propuesta por la entidad receptora.

2. LAS PLATAFORMAS DIGITALES EN EDUCACIÓN PERMANENTE CON PERSONAS MAYORES

La necesidad de la educación-formación permanente con objetivos profesionales o simplemente para el incremento de conocimientos a nivel personal, debiera ser y en muchos de los casos así es, una exigencia colectiva para la mejora profesional y para la constitución de sociedades más formadas y competentes.

El desarrollo en los últimos años de las llamadas nuevas tecnologías ha supuesto una revolución en muchos de los ámbitos y sectores de la sociedad, entre ellos en el contexto de la formación y de sus colectivos destinatarios. El uso cada vez más generalizado de recursos tecnológicos para la formación, tales como las denominadas plataformas digitales, está facilitando el acceso e intercambio de información con metodologías de trabajo colaborativo entre personas y realidades de gran interés para la intervención social. Con estas herramientas se construye el conocimiento entre formadores y formados en un entorno de motivación personal, responsabilidad compartida y habilidades interpersonales para la comunicación, la organización del trabajo y la toma de decisiones (Felder y Brent, 2001). Todos son sujetos activos que desarrollan de forma colectiva, coordinada e independiente, las tareas planificadas en el proceso de formación.

Una de las plataformas más utilizadas en el enfoque de e-learning (formación a través de internet) es Moodle, basado

en el concepto de software libre (código abierto) bajo una Licencia Pública General GNU (GNU General Public License). Tal y como se recoge en su espacio web, se define como: «una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados». Además de Moodle, existen otros recursos digitales para la formación e-learning como los proyectos Sakai, Blackboard o LRN (Fernández-Papillón, 2009). A estos ejemplos, se ha de añadir la plataforma PB Works, diseñado como espacio web en continua construcción desde la filosofía wiki. En esta plataforma son los propios usuarios los que van construyéndola y haciéndola cada vez más atractiva por sus contenidos, a partir de un modelo de trabajo colaborativo en el que información y formación están muy presentes.

Todos estos recursos de formación e-learning construidos desde metodologías colaborativas, representan una excelente oportunidad para llegar a personas y colectivos sociales de especial interés para la intervención social. Su aplicación a la práctica trasciende el plano meramente formativo para convertirse en instrumentos de transformación social que abren nuevas estrategias y vías de intervención profesional. En este sentido, uno de los sectores de población en los que se han de explorar nuevas fórmulas de conexión y abordaje entre formación permanente e intervención social son las personas mayores. No en vano, ya en el año 2012 la Unión Europea celebraba el año del Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional, como respuesta a la importancia

del compromiso de todos los países miembros en el desarrollo de políticas activas para su bienestar.

En la actualidad en España, las personas de 65 años y más representan el 18,7% de la población, con previsión de alcanzar el 25,6% en 2031 y el 34,6% en 2066 (INE, 2016). En coherencia con ello, tanto por motivos demográficos como por las variables psicosociales que acompañan a las personas en esta etapa evolutiva, los mayores han de ser un colectivo preferente en los objetivos para la política social de los próximos años, debiéndose incorporar con acierto los recursos tecnológicos que garanticen su bienestar. De acuerdo con Ala-Mutka y otros (2008) son necesarias políticas con enfoque holístico para mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través de un proceso de formación permanente basado en las TIC y en el que es esencial la implicación de las instituciones y de otras generaciones.

Se ha de tener en cuenta a su vez, que las personas mayores no han de ser solo destinatarios pasivos de estos recursos, reconociéndoseles el papel activo y promotor que también asumen en el uso de las nuevas tecnologías. De hecho, según datos del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI (2016) el 33,9% de personas mayores entre 65 y 74 años son usuarios de internet. Numerosos estudios han evidenciado que es especialmente en la vejez donde las nuevas tecnologías ofrecen relevantes oportunidades para la mejora de procesos psicológicos (Aldana, García-Gómez y Jacobo, 2012), aspectos sociales y cuestiones particularmente relacionadas con la dependencia (Del-Arco y San-Segundo, 2011).

Contar con los propios protagonistas, a través de experiencias de formación colaborativa que revierta en actuaciones y prácticas concretas de mejoras en sus realidades cotidianas, es un reto para los profesionales de la intervención social. Con ello se favorece la autonomía y empoderamiento de las personas, haciéndolas partícipes de sus propios cambios y de quienes comparten con ellos demandas y necesidades. De forma paralela, estas experiencias contribuyen a crear redes de apoyo social que representan un factor protector clave en la reducción de la vulnerabilidad de las personas mayores (Melchiorre et al., 2013). Todo ello justifica que sea un reto para los operadores sociales el saber optimizar e incorporar en sus prácticas profesionales las experiencias de formación e-learning con mayores.

Con el objetivo de responder a este reto, en el marco de la movilidad docente recogida en el presente capítulo, se diseña un espacio de formación e-learning dirigida a las personas mayores a través de la herramienta PB Works. El eje transversal de dicha iniciativa se centra en el Envejecimiento Activo, incorporando a modo de ejemplos que pudieran ser replicados, contenidos y actuaciones de aprendizaje colaborativo tanto para los interventores sociales como para las personas mayores a las que se dirige esta herramienta.

La denominación y el acceso del espacio se realiza a través del siguiente enlace:

<http://envejecimientoactivo.pbworks.com/w/page/113542615/Presentaci%C3%B3n>

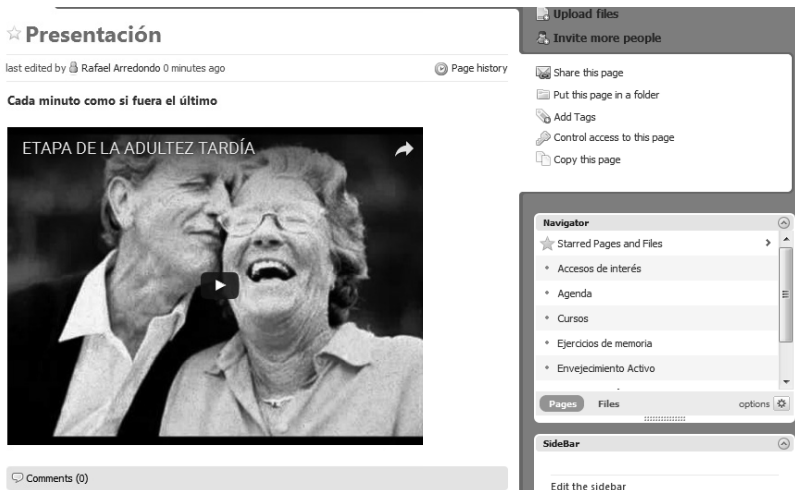


Imagen 1.
Presentación de la página de inicio de la página diseñada
y alojada a través de PB Works

Con este recurso se pueden ir generando nuevas páginas una vez creado el usuario y acceso inicial, subir ficheros e invitar a personas para que colaboren en su desarrollo y mantenimiento. En este caso a modo de propuesta se han generado las siguientes páginas: Presentación–Envejecimiento Activo–Ejercicios de memoria–Accesos de interés–Agenda y Cursos, los cuales aparecen en una barra lateral.

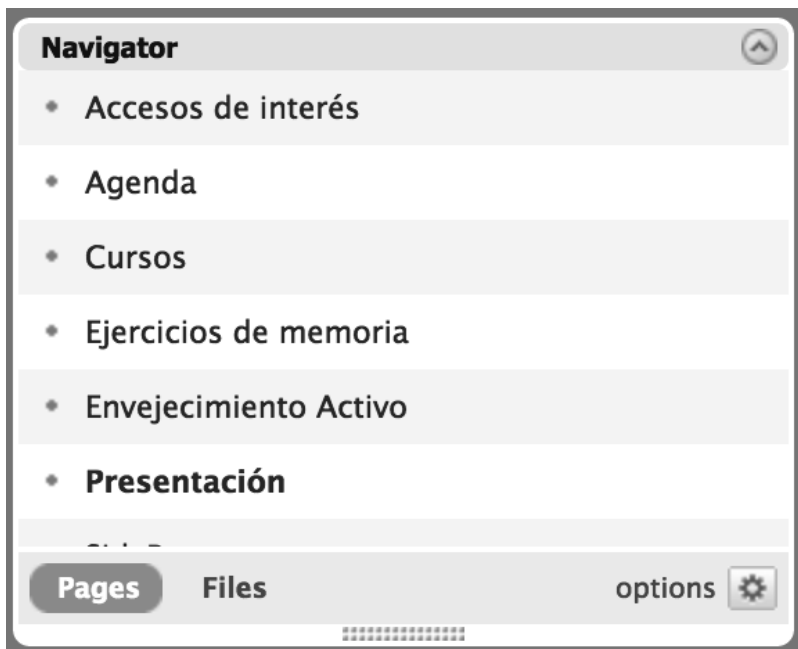


Imagen 2.
Panel de navegación,
con los contenidos distribuidos por páginas.

Los participantes pueden a su vez ir subiendo ficheros a la plataforma, de cara a la construcción del conocimiento colectivo.

La pagina denominada «Envejecimiento Activo» va dirigida a incorporar información relacionada con este concepto. A modo de ejemplo se ha subido un video que alude al Libro Blanco del Envejecimiento Activo de la Junta de Andalucía, y que de manera gráfica define qué es.

☆ Envejecimiento Activo

last edited by  Rafael Arredondo 10 minutos ago



Imagen 3.

Imagen de acceso a video en el apartado
de «Envejecimiento activo»

En el apartado de «Accesos de interés», se recogen diferentes links con información que a la vez pudiera estar subida como un fichero, o simplemente para su acceso.

Accesos de interés

last edited by  Rafael Arredondo 2 weeks, 2 days ago

 Page history

- * [IMERSO](#)
- * [Junta de Andalucía. Envejecimiento Activo](#)
- * [Libro Blanco del Envejecimiento Activo \(Junta de Andalucía\)](#)
- * [Libro Blanco del Envejecimiento Activo \(IMERSO\)](#)

Imagen 4.
Imagen de los «Accesos de interés»
accesible desde la página diseñada

Por su parte, la página «Ejercicios de memoria», permite acceder a todo un compendio de recursos digitales que sobre esta materia existe en las redes. En este caso se puede ver un vídeo disponible en Youtube.

Ejercicios de memoria

last edited by  Rafael Arredondo 1 month, 4 weeks ago

 Page history



Imagen 5.

Imagen capturada desde la sección «Ejercicios de memoria» donde puede visualizarse un vídeo para ejercitar esta cualidad

En el apartado de «Agenda» se ha diseñado una tabla que permite ir anotando diferentes actividades, indicando su fecha y descripción.

Agenda

last edited by  Rafael Arredondo 1 month, 4 weeks ago

 Page history

Fecha	Actividad

Imagen 6.

Imagen con la agenda diseñada para que docentes y alumnos puedan programar sus actividades y encuentros

Por último, se incorpora otra página bajo el nombre de «Cursos», en la que se puede acceder a diferentes recursos formativos (formales o informales) de interés para los participantes.

Cursos

last edited by  Rafael Arredondo 1 month, 4 weeks ago

 Page history

Aula de Mayores – Universidad de Málaga



Imagen 7.

Imagen con acceso a los cursos del aula de Mayores de la Universidad de Málaga

En resumen, la herramienta diseñada no sólo es fácil en su manejo y estructura, sino que gracias a ello permite la generación de dinámicas colaborativas de participación entre las personas mayores que van más allá del propio escenario de formación. La posibilidad abierta a la construcción colectiva de los contenidos de estos espacios invita a la práctica de la imaginación y a la adaptación constante a nuevas realidades. No se está ante un proyecto cerrado, sino que por el contrario éste está vivo y en evolución.

3. EL FORMATO MULTIMEDIA EN EL APRENDIZAJE PERMANENTE

El concepto de «Educación Permanente» expresa una de las grandes revoluciones que surgen en nuestra época, pues trata de llevar la educación a todos los niveles de la vida con la intención que la reciban y la ejerciten todos y cada uno de los hombres (Esteban, 2002).

El aprendizaje permanente o a lo largo de la vida se está perfilando como uno de los ejes más importantes de la Unión Europea para la consecución del objetivo estratégico fijado por el Consejo Europeo de Lisboa, consistente en que la Unión Europea se transforme en una economía basada en el conocimiento, la más competitiva y dinámica del mundo, creciendo económicamente, de un modo sostenible, con más y mejores empleos, así como con una mayor cohesión social (Comisión Europea, 2000).

Seguendo a Martín Gavilanes (2004), el trabajo con nuevas tecnologías destaca por las siguientes ventajas:

- a. Proporcionan un alto grado de autonomía del alumno.
- b. El uso de la tecnología es un factor de construcción de conocimiento.
- c. Se trabaja con éxito el objetivo de «aprender a aprender».
- d. Proporcionan una perspectiva constructivista que está centrada en el alumno. El rol del profesor es el de ayudar.

- e. Se trata de un aprendizaje significativo, que por su parte es:
- ▶ activo (los alumnos realizan las actividades de manera activa);
 - ▶ constructivo (las actividades tienen el objetivo de construir conocimiento);
 - ▶ situado en contextos reales o simulados (esta característica aporta una mejor comprensión y la capacidad de transferirla a otras situaciones);
 - ▶ auto-regulado (el profesor sólo guía al alumno en su aprendizaje);
 - ▶ interactivo (el alumno construye su propio conocimiento después de conocer diferentes puntos de vista).

No obstante, el uso de las nuevas tecnologías puede acarrear algunos inconvenientes:

- a. Necesidad de actualización de los conocimientos informáticos. Formación continua.
- b. Frustración por las dificultades y problemas que plantea el uso de los ordenadores.
- c. Inversión de mucho tiempo (en la etapa inicial) para la preparación de las clases.

En el caso que nos ocupa vamos a tratar el empleo de los vídeos como recurso de enseñanza en el aprendizaje permanente.

Los videos nos ofrecen la posibilidad de realizar una visión rápida de aquellos asuntos que estemos introduciendo o afianzando, atraen la atención de los estudiantes, son prácticos y combinan información de varios tipos, aunque con un fuerte componente visual. El empleo del vídeo, su elaboración y edición final, proporcionan un extra de motivación entre el alumnado dado que les permite involucrarse directamente en el producto final y acercar al resto de sus iguales una información del modo que entre ellos se entienden.

En el siguiente gráfico se indican cuáles son los consejos generales para elaborar contenido multimedia:

			
MULTIMEDIA	• Utiliza imágenes + texto en lugar de solo texto		
CONTIGUIDAD	• Despliega imágenes junto a sus textos		
TEMPORALIDAD	• Presentar texto e imágenes a la vez		
MODALIDAD	• Imagen y narración es mejor que imagen mas texto		
REDUNDANCIA	• Imágenes + Narración o Imágenes + texto pero no los tres juntos		
COHERENCIA	• Si no es necesario, no lo incluyas		
SEÑALIZACIÓN	• Emplea elementos gráficos para indicar dónde es necesario prestar atención		
SEGMENTACIÓN	• Despliega el contenido en secciones cortas		
PRE-ENTRENAMIENTO	• Antes de mostrar los contenidos introduce los conceptos		
PERSONALIZACIÓN	• Mejor un tono cercano que uno formal en las narraciones		
VOZ	• Mejor voz humana que pasar texto a audio		

Imagen 8.
Principios generales para la creación de materiales multimedia (Mayer, 2010)

Estas son algunas ideas para animar a emplear los videos como recurso didáctico en el aula o laboratorio:

- ▶ Conocer el estado de la cuestión: Los videos pueden ayudar a presentar cualquier contenido, permitiendo de una forma atractiva y dinámica atraer la atención del alumnado para que profundice en ese tema y les incite a buscar información sobre ello. Son recomendables al inicio del tema o de la clase, aunque también como resumen que compile la información que han elaborado los participantes; también puede invitar a plantear nuevas preguntas o a contemplar desde una perspectiva diferente aquello que se ha presentado.
- ▶ Explicaciones e instrucciones disponibles en todo momento: Cuando exista un tema a destacar; una explicación extensa o complicada que interese que el alumnado asimile o unas instrucciones precisas para algún procedimiento o contenido técnico, realizar un video claro y conciso ayudará a entenderlo o visualizar la técnica, pudiendo después presentar el vídeo o enviarles un enlace respecto a donde está alojado.
- ▶ Probar la metodología de la *flipped classroom*: Los videos permiten que antes del inicio de las clases, el alumnado disponga de información teórica de modo que al inicio de la clase ya se tengan algunos conocimientos que permitan una dinámica de clase más práctica.

- ▶ Emplear una nueva herramienta: Enseñar a crear los propios videos dará la oportunidad de practicar con el uso de las TIC permitiendo así nuevas formas de exposición de sus trabajos.

Para la mayor parte de los usuarios el software «Windows Movie Maker» para Windows, o «iMovie» para iOS presentan unas excelentes opciones para editar videos sencillos y atractivos en los que es posible gestionar las grabaciones propias y realizar todo el proceso de edición pudiendo: cortar, pegar, añadir música o audio propio, voz en off, texto fijo o dinámico, títulos, transiciones, etc. ... Los vídeos pueden ser de autoría propia o bien rescatados de plataformas libres de derecho de autor (licencia Creative Commons) como: Coverr, Distill, Videvo, Life of Vids o Stock Footage for Free, siendo todos ellos gratuitos. Al acabar nuestro vídeo únicamente debemos subirlo a algún espacio virtual para compartirlo como Dropbox, iCloud o Google Drive, o bien alojarlo en un algún repositorio como Youtube o Vimeo de modo que podemos ponerlo a disposición de todos o solo de algunos que son invitados a través de un enlace.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, Y., y Cabrera, M. (2008). *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). *Joint Research Centre* (JRC), European Communities. DOI: <http://dx.doi.org/10.2791/33182>
- Aldana, G., García-Gómez, L. y Jacobo, A. (2012). Las tecnologías de la información y Comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. *CPU-e*, (14), 153-166.
- Comisión Europea (2000). Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, 23-24 de marzo. Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Parlamento Europeo. Recuperado el 26 de enero de 2017 de: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-m7Tk_uvRAhXHhRoKHUGvBVAQFggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Feduytrabajo2%2FMemoaprenpermanente.pdf&usg=AFQjCNExpquOGUbc00fD4HMzOTubgncso&bvm=bv.145822982,d.d2s
- Del-Arco, J., y San-Segundo, J.M, (2011), *Los mayores ante las TIC: Accesibilidad y aseguibilidad*, Madrid, España: Fundación Vodafone España.
- Esteban Ibáñez, M. (2002) *La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales. Quaderns digitals*, Monográfico Educación Comparada, 38.
- Felder, R. M. y Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.

- Fernández-Pampillón, A. (2009) *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet*. En Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 45-73.
- IMSERSO. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Recuperado el 4 de enero de 2017 de http://www.imserso.es/imserso_01/envejecimiento_activo/index.htm
- Instituto Nacional de Estadística (2016). Proyecciones de población 2016-2066. Recuperado el 14 de enero de 2017 de <http://www.ine.es/prensa/np994.pdf>
- Martín Gavilanes, M^a A. (2004). Software de autor y estilos de aprendizaje. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 105-116.
- Mayer, R. E., (2010), *Aprendizaje e Instrucción*, Madrid, España: Alianza Editorial
- Melchiorre, M.G.; Chiatti, C. y Lamura, G. (2012) Tackling the Phenomenon of Elder Abuse in Italy: A Review of Existing Legislation and Policies as a Learning Resource, *Educational Gerontology*, 38:10, 699-712, DOI: 10.1080/03601277.2011.608610
- Moodle. Recuperado el 14 de enero de 2017 de https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle#Contru.C3.ADdo_para_el_aprendizaje.2C_globalmente
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI (2016). Informe anual «la sociedad en red 2015» (2016). Recuperado el 14 de enero de 2017 de <http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/Informe%20Anual%20La%20Sociedad%20en%20red%202015%20%28Edici%C3%B3n%202016%29.pdf>

CAPÍTULO 4

Construir la ciudadanía europea desde la colaboración, la comunicación y el entendimiento activos

JOSÉ JESÚS DELGADO PEÑA¹⁵,
MARÍA TERESA VERA BALANZA¹⁶,
FRANCISCO M. MARTÍN MARTÍN¹⁷,
CARMEN ROMO PARRA¹⁸
jdelgado@uma.es, mvb@uma.es,
franmartin@uma.es, crom@uma.es

RESUMEN: Este capítulo desarrolla materiales para el aprendizaje teórico y práctico de habilidades sociales y su aplicación en el sector público, particularmente a nivel municipal por la diversidad de competencias de la acción política y por la proximidad con la ciudadanía. Las capacidades desarrolladas incluyen el aprendizaje de habilidades sociales, la implementación de códigos éticos, la incentivación a la participación, la puesta en práctica de la inteligencia social y la inteligencia emocional en las

15 Departamento de Geografía, Universidad de Málaga.

16 Departamento de Periodismo, Universidad de Málaga.

17 Departamento de Periodismo, Universidad de Málaga.

18 Departamento de Psicología Social, Trabajo Social, Antropología Social y Estudios de Asia Oriental, Universidad de Málaga.

relaciones entre administración y administrados, el uso de la mediación y las estrategias de resolución de conflictos en pos del bienestar, de actitudes más colaborativas y prácticas más democráticas.

Palabras clave: alfabetización social, sector público, aprendizaje de competencias sociales, comunicación interpersonal, gestión del conflicto.

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados de este capítulo corresponden a lo aprendido en la movilidad desarrollada en Velenje (Eslovenia) desde el 6 al 10 de febrero de 2017, en la que contamos como institución anfitriona con INTEGRA (Institut Inštitut za razvoj človekovih potencialov Velenje). Esta entidad desarrolla proyectos de rehabilitación, de integración social para personas con discapacidades psíquicas o para personas sin hogar. INTEGRA también se dedica al asesoramiento en material de reincorporación al mercado laboral así como a proyectos de integración en todos los órdenes: social, étnico, económico y político. En este sentido, la institución responde a la nueva situación del país en Europa, a su historia reciente desde un sistema autoritario a la fragmentación tras la guerra de los Balcanes así como la relación con las repúblicas que constituyeron la antigua Yugoslavia. Todos esos cambios han afectado no solo a la distribución territorial con unas nuevas fronteras sino, indudablemente, a las personas que han de adaptarse a las nuevas circunstancias sociopolíticas y económicas.

La asociación INTEGRA en su conjunto, y el proyecto desarrollado, entiende que las capacidades de interacción social pueden no solo ponerse en práctica sino conocerse, enseñarse e implementarse para que la ciudadanía las aplique a sus respectivos ámbitos de interacción ya sean formales o informales, personales o laborales, reducidos o extensos.

2. PROYECTO SOCIAL LITERACY FOR PUBLIC SECTOR STAFF

Como grupo, las destrezas sociales son imprescindibles para el entendimiento entre las personas y para gestionar conflictos o evitar problemas. Sin embargo, la educación tradicional se ha centrado en los aprendizajes individuales, en las personas en tanto individuos y ha desatendido las herramientas fundamentales de la interacción social: la comunicación y la organización de los grupos. Resulta paradójico que a medida que se incrementan los canales, los soportes y los mensajes, el entendimiento es menor.

El proyecto “Social literacy for Public Sector Staff” 527497-LLP-1-2012-1-SI-GRUNDTVIG-GMP aporta y aplica materiales imprescindibles para abordar los cambios sociales, las dinámicas actuales y globales, y particularmente europeas, donde las diversidades ya sean de género, étnica, cultural y social son variables significativas y contribuyen, en ocasiones, a situaciones de falta de entendimiento. Esta iniciativa desarrolla tres tipos de resultados:

- ▶ Materiales curriculares para formar sobre la importancia de las competencias sociales.
- ▶ Herramientas para la implementación prácticas de estas competencias.
- ▶ Un Manual teórico-práctico.

El proyecto se ha focalizado en el sector público local en tanto que, por un lado, resulta más fácil la intervención en el ámbito más próximo y, por otra, la dimensión múltiple de

lo público, que permite que se trabaje con diferentes áreas, actividades y servicios: desde la educación a la sanidad, desde la defensa a los servicios sociales. También, incluye a instituciones públicas y a empresas prestadoras de servicios, así como a otras entidades públicas de derecho y organizaciones del tercer sector. Con todo, la potencialidad de intervenir sobre este sector es también diversificada, pues hace referencia no solo a los usuarios sino al personal prestador de servicios. En este último sentido, el desarrollo de estas capacidades contribuye a gestionar el estrés, las situaciones de agresividad, las dificultades de comunicación y entendimiento y otros tantos escenarios conflictivos de carácter social o personal entre quienes trabajan cara a cara, con y para la ciudadanía en la gestión de unos recursos que, a menudo, son limitados; en numerosas ocasiones, los públicos o destinatarios, la ciudadanía en general tiene la sensación de que el contacto con la administración es superficial e insatisfactorio cuando no deficitario.

Inicialmente el proyecto se implementó en el ámbito local, en los municipios de Velenje (Eslovenia), Esslingen (Alemania), Udine (Italia), Zilina (Eslovaquia) y Vienne (Francia) entendiendo que es en el espacio local donde la relación con la ciudadanía es más próxima. Además, la aplicación en estos entornos resulta útil para su replicación en otros grupos ya sean en contextos laborales, familiares o relacionales, que en ocasiones incluso están interconectados. En general, el desarrollo de estas habilidades implica a otras capacidades y destrezas: el aprendizaje social, la ética profesional, la integridad personal y la laboral, las estrategias para la reso-

lución de conflictos y para solventar problemas, la capacidad de mediación, el conocimiento de situaciones, el diálogo intercultural, la supervisión, la observación y la evaluación de situaciones sociales. Además, este tipo de conocimientos es importante como bagaje profesional o como recursos dentro de la formación ocupacional de cara a una carrera profesional valorada, eficiente y exitosa.

Teóricamente estos recursos se sustentan sobre distintas bases fundamentales. De una parte, la Teoría sobre el Aprendizaje Social (Bandura, 1987) en el sentido de que las conductas se aprenden en su propio entorno y durante los procesos de observación, por visualización y replicación de modelos conductuales; en consecuencia, también es factible adoptar nuevas conductas, modelos y acciones por idéntico procedimiento. En este sentido son claves algunas cuestiones: que el aprendizaje no es exclusivamente conductual, es un proceso cognitivo que tiene lugar en un contexto social; el aprendizaje acontece por observación de conductas y por observación de las consecuencias de esas conductas (reforzamiento vicario); el aprendizaje conlleva observación, asimilación de información y toma de decisiones (aprendizaje observacional o por modelización). Los refuerzos juegan un rol fundamental en el aprendizaje pero no es totalmente responsable del aprendizaje; el conocimiento del ambiente y el conductual son mutuamente influyentes en los procesos de aprendizaje pero el sujeto no es solo un individuo pasivo sino que posee características personales que entran en colisión con las informaciones recibidas y con el resto de individuos.

Otro sustento fundamental es el que compete a la puesta en uso de la llamada inteligencia emocional y/o social que se refiere a las competencias de las que uno mismo tiene conciencia. La autogestión usa de manera relacional y posibilita la comprensión consigo mismo y con los otros en las interacciones sociales y emocionales. La inteligencia social es una necesidad primaria y natural entre los seres humanos. Se trata de una combinación de destrezas que necesitamos para la interacción exitosa con el resto de las personas; es la habilidad para comprender a otras personas y adaptarnos a diferentes cambios sociales y a las circunstancias que podrían crearnos situaciones de estrés. La inteligencia social posee 4 dimensiones: la conciencia como habilidad para comprender los contextos sociales y ejecutar conductas apropiadas en esos contextos; el entendimiento para armonizar las respuestas con las experiencias de los otros y con los propios valores; la autenticidad para canalizar mensajes sinceros, genuinos y creíbles; y la empatía para ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos.

La inteligencia emocional supone reconocer nuestros propios sentimientos y distinguir nuestro estado de ánimo para regularlo usando esa información en su propio bienestar y en su éxito personal. Se entiende que una persona que gestiona su inteligencia emocional es más sociable y puede conocer a más personas, lo que afianza su liderazgo a la vez que es respetuosa y cooperadora porque conoce sus debilidades y fortalezas, reconoce sus limitaciones, es clara y se conduce de manera responsable. Las dimensiones en el pro-

ceso de aprendizaje de la inteligencia emocional son cuatro: el autoconocimiento, la autogestión, el aprendizaje social y la gestión de las relaciones.

El tercero de los fundamentos es la propia comunicación, entendiendo que la comunicación con otras personas constituye una parte integral e indispensable de la vida humana. Tiene tanto un carácter intrapersonal, tal y como ocurre cuando activamos nuestros pensamientos, reflexiones, como externo e interpersonal. La comunicación ayuda a establecer contactos en el ámbito personal, familiar o laboral. En el proceso comunicativo se gestionan pensamientos e información, se intercambian y se combinan sentimientos, pensamientos, opiniones y expectativas. Incluye la comunicación verbal y la no verbal como las expresiones faciales, gestos, movimientos,...



La comunicación es un proceso bidireccional que supone compartir recíprocamente significados y sentidos entre el emisor y el receptor. Para asegurar la comunicación eficaz, es importante reconocer los elementos que la componen: emisores, receptores, canales, mensajes,... El intercambio eficiente de comunicación es una destreza que requiere preparación sistemática. Según postula Daniel Goleman (1999), las destrezas comunicacionales permiten al individuo “inducir respuestas deseables en los demás”, obteniendo un objetivo prefijado previamente por el emisor. No solo es necesario el discurso o el mensaje, sino que es imprescindible complementar el mensaje con todos aquellos elementos que complementen su sentido para que sea más claro y convincente. También hemos de construir una situación de entendimiento con el otro elemento y ser consecuentes con el entorno comunicativo. Una comunicación óptima debe conectar con su audiencia y escucharla activamente. Además hemos de gestionar hábilmente el tiempo. Estas competencias significan que el emisor ha de tener y ejercitar la capacidad de expresar claramente sus ideas, contactar rápidamente con sus destinatarios, asegurar el *feedback* y ser tolerante con las diversas opiniones, ideas, costumbres y usos. La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En

palabras de D. Hymes (1971)¹⁹, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente

19 HYMES, D. H. (1971) «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. Hymes cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;

se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir». CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de Términos de Clave de ELE*. “Competencia Comunicativa”. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

apropiados y que procuren —añadimos con Wolton (2004)— el entendimiento.

En este sentido, la asertividad entendida como la habilidad para defender las opiniones propias con tesón pero sin violencia y con respeto a las diferencias de opiniones y a la libertad de expresión; implica también una actitud receptiva a las necesidades de otros, a sus intereses y limitaciones. Esa actitud inspira confianza y demuestra capacidad de adaptación. En este sentido la comunicación creativa significa demostrar esta capacidad en la elección adecuada de las palabras, en la clarificación del mensaje y en la actitud respetuosa e imparcial entre los interlocutores. De esta manera funcionan fórmulas de construcción del mensaje donde se anteponen nuestros sentimientos sin recriminar al otro: “yo no me siento bien cuando tú haces...”, “yo no puedo concentrarme mientras tú estás hablando...”... así se fomenta la relación interpersonal enunciando en primer lugar nuestros sentimientos, deseos o intereses de forma pertinente al contexto o a la situación. Ello implica establecer unas reglas básicas: sinceridad, actitud receptiva, establecimiento de límites entre lo que corresponde a cada uno, posibilidad de desacuerdo, de diferentes puntos de vista sin que ello devenga en agresividad.

Con todo, es habitual que haya dificultades en las conversaciones sobre todo cuando se tratan asuntos que afectan a cuestiones donde todos tenemos opiniones muy asentadas —sexualidad, política, religión, cuestiones étnicas o de género— y donde entendemos que una contrariedad nos vuelve vulnerables. Su abordaje requiere de tres fases sucesivas. La primera es la de clarificación de lo que ha acontecido: el

hecho y su interpretación, la intencionalidad y la culpa. La segunda la de controlar las emociones que dificultan la conversación, comprender las emociones y hablar sobre ellas. La última, confundir lo que soy y lo que deseo aparentar. Evaluar todas estas cuestiones contribuye a evitar los errores que dificultan la comunicación.

Finalmente, resulta idóneo establecer prácticas de comunicación no violentas, entendidas como aquellas que fomentan la comprensión, esto es: la escucha y la expresión activa del otro/a, y evitar mostrarse reactivo o defensivo/a. Realizar una serie de acciones concretas que pasan por la observación, la escucha, utilizar los sentidos separándolos de la evaluación²⁰, identificar los sentimientos de los mensajes es sumamente importante en la comunicación, hasta el punto que lo que se manifiesta puede evitar o resolver problemas y conflictos. Utilizar expresamente términos como “yo siento...porque yo necesito”, distinguir sentimientos de pensamientos, procurar ser claros y específicos, comprender que lo que juzgamos en otros/as expresa y revela nuestras propias necesidades. Solicitar lo que necesitamos y ser consciente de que una respuesta no tiene porqué ser igual que una solicitud. En definitiva, entender que las personas usamos juicios morales como culpas, insultos, estereotipos²¹; analizamos a las personas, las clasificamos y, en ocasiones, las infravaloramos.

20 Cuando veo que das toda tu comida, o tu dinero a otros/as, pienso que eres muy generoso/a (observación separada de la evaluación).

21 “El problema contigo es que no entiendes...”, “Tu eres perezoso/a”, “Es inapropiado”

3. DINÁMICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN SOCIAL: COMUNICACIÓN INTERPERSONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Un aspecto fundamental de nuestra vida es la relación que establecemos con otras personas. Es creencia común que las habilidades sociales son innatas en algunas personas. Sin embargo, en la mayoría de los casos el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la madurez y de las experiencias de aprendizaje. Este tipo de habilidades son competencias que se adquieren a través de un programa específico de alfabetización social. Entrenar las habilidades sociales supone adquirir una serie de herramientas necesarias para sentirnos bien en el día a día y prevenir problemas personales y sociales futuros, es decir, conflictos. Los conflictos tienen que ver con los distintos intereses, percepciones, conciencia, necesidades, objetivos, valores, etc. de las personas. Todo conflicto es, fundamentalmente, contradicción, discrepancia, incompatibilidad y antagonism (Aisenson Kogan, 1994).

Para el afrontamiento de los conflictos, realizamos una propuesta de actividades que tienen como objetivo plantear el análisis de los mismos como reacciones normales en las relaciones interpersonales. También, con estas mismas actividades se pretende favorecer la identificación de estrategias que contribuyan a una gestión eficaz de los conflictos desde una perspectiva tanto interpersonal como emocional.

Precisamente, la gestión eficaz de los conflictos, además de favorecer la permanencia de las relaciones sociales, ayuda

a minimizar o eliminar el malestar emocional que se genera cuando existen dificultades en las relaciones sociales. En los ejercicios propuestos en este apartado, que continuación describimos, se abordan distintos aspectos fundamentales de las habilidades sociales: la comunicación asertiva, el autoconocimiento y la empatía, como aspectos básicos para la resolución de conflictos interpersonales.

3.1. Dibujo a dos manos

En esta dinámica se plantea la importancia del autoconocimiento, la primera aptitud de la Inteligencia Emocional. El autoconocimien-



t o permite tener conciencia de las fortalezas y debilidades del individuo. También facilita la identificación de capacidades y déficits en el terreno de la inteligencia emocional y social, la mediación, la asertividad y la escucha activa. Así mismo, desde un enfoque empático, este ejercicio permite comprender el comportamiento de los demás debido a que identificamos las emociones del compañero de dibujo. En la misma línea, este ejercicio permite reflexionar sobre nuestras habilidades para el trabajo en equipo.

Metodología

Dinámica de grupo.

Duración: 30 minutos.

Tamaño: 2 a 16 personas.

Instrucciones

La persona que dinamice dividirá a los participantes de la sesión en parejas. A continuación se entrega a cada pareja un lápiz y un folio. La persona que dinamice explica que en el folio, la pareja ha de realizar tres dibujos: una casa, un árbol y un perro. Para la realización de los dibujos, los participantes deberán tomar el único lápiz disponible con las dos manos (una mano de cada persona que forma la pareja).

Antes de realizar el dibujo, la pareja evitará cualquier tipo de comunicación para que no se acuerde ninguna situación relacionada con el ejercicio. Por ejemplo, qué dibujo van realizar en primer lugar, de qué manera, en qué lugar del folio, etcétera. Igualmente, durante la realización del dibujo no se les permitirá tener ninguna comunicación. Una vez terminado el ejercicio, los participantes muestran y explican sus creaciones. Finalizada la tarea, la persona que dinamice inicia la dinámica de grupo.

Desarrollo y evaluación

Para el análisis y evaluación de la actividad la persona que dinamice puede formular las siguientes preguntas: ¿Cómo se han sentido? Seguro que alguna persona habrá experimentado alguna emoción positiva y negativa. Es muy

necesario que expresen su experiencia con absoluta sinceridad. ¿Se han sentido igual en la realización de los 3 dibujos? ¿Quién ha tomado la iniciativa más veces? ¿Quién cogió el lápiz por la punta o por el mango? ¿Vivimos situaciones similares en la vida real? ¿Nos sentimos cómodos cuando tenemos que tomar la iniciativa? ¿Nos sentimos cómodos cuando nos imponen comportamientos que no compartimos? ¿Preferimos no tomar la iniciativa para evitar errores? ¿Hemos vivido un conflicto? ¿Podemos ganar un conflicto? ¿Qué le pasa a la otra persona cuando vamos a ganar un conflicto? ¿Existe otra forma de regular conflictos en la que no haya que ganar o perder?

Para finalizar, la persona que dinamice resumirá las aportaciones de los asistentes en relación con los objetivos de la dinámica.

Recomendaciones para la persona que dinamice

Al tratarse de una dinámica de grupo, lógicamente, el número de participantes condiciona la duración de la actividad. Un número excesivo de personas enriquece la experiencia, pero puede prologar en exceso la duración de la dinámica. En cualquier caso, se recomienda que los grupos sean variados y que se evite formar parejas por afinidad o parentesco. En grupos grandes, se sugiere que participen varios dinamizadores/as, por ejemplo uno por cada seis personas.

Durante la realización de los dibujos, la persona que dinamice debe observar el lenguaje gestual de las parejas. La observación de quien dinamice contribuirá al enriqueci-

miento posterior del análisis y a contrarrestar la disonancia cognitiva que, en algunos casos, experimenta los participantes. También resulta recomendable, durante la dinámica de grupo, insistir a los participantes que expresen, con absoluta sinceridad, cómo se han sentido.

Esta dinámica posibilita que el/la dinamizador/a realice una interpretación de los dibujos. El dibujo en el papel refleja los diferentes elementos básicos que configuran la estructura del “yo”.

Variantes

El ‘Dibujo a dos manos’ permite introducir variantes, que no alterarían los objetivos de la dinámica. Veamos un ejemplo:

- ▶ Dividir a los participantes en parejas.
- ▶ Repartir los folios.
- ▶ Indicar a los participantes que dividan el folio en tres partes.
- ▶ Explicar que en cada parte deben dibujar un elemento.
- ▶ En la realización del segundo dibujo los participantes podrán formular cuatro preguntas con respuesta cerrada “sí” o “no”. Una vez realizadas las preguntas, la pareja comenzará a dibujar sin más comunicación.
- ▶ Para realizar el tercer dibujo se permitirá a la pareja hablar durante todo el tiempo que quieran y consultar todas las dudas que se les ocurra. No hay ningún límite en la comunicación.

3.2. La historia de Margarita



‘La historia de Margarita’ es una dinámica en la que distintos personajes están implicados en conflictos interpersonales. Se trata de un ejercicio que nos permite intercambiar opiniones y

puntos de vista. Y también poner en marcha competencias asociadas a la empatía y a la escucha activa, actitudes que contribuyen a plantear los conflictos desde una perspectiva inclusiva de todas las partes implicadas. La aplicación de dichas competencias ayuda a comprender e interpretar las situaciones y a reaccionar de modo eficaz ante ellas.

‘La historia de Margarita’ tiene los siguientes objetivos:

- ▶ Practicar la empatía y la escucha activa.
- ▶ Identificar, mediante el análisis de casos, los componentes interpersonales y emocionales de los conflictos.
- ▶ Ejercer la tolerancia ante las ideas de los demás.
- ▶ Fomentar el debate y practicar la conversación.
- ▶ Ensayar una decisión por consenso.

Metodología

Aprendizaje experiencial.

Duración: 45 minutos.

Tamaño: 6 a 12 personas.

Instrucciones

La persona que dinamice leerá a los participantes ‘La historia de Margarita’, que relatamos a continuación:

Margarita y Pedro son novios desde hace tiempo. Por razones laborales, Pedro tiene que desplazarse a un pueblo cercano separado de su hogar por un ancho río, que solo puede cruzarse en barca.

Pedro acuerda reencontrarse con Margarita cuando tenga estabilidad suficiente y entonces podrán vivir juntos; mientras tanto ella permanecerá en su localidad de origen.

Pasado el tiempo, Margarita se siente sola y considera que ha llegado el momento de ir a vivir con Pedro. Para cruzar el río Margarita habla con Esteban, al que le pide ayuda para cruzar en su barca. Esteban, enamorado en secreto desde hace tiempo de Margarita, pone como condición que Margarita pase una noche con él. Ante el dilema, Margarita recurre a su amigo Antonio para pedirle consejo. Antonio responde a Margarita que la comprende pero que no puede ayudarla, que la decisión es totalmente de ella. Después de reflexionar, Margarita accede a la petición de Esteban y pasa una noche en la intimidad con él.

Margarita cruza el río en la barca de Esteban y se presenta por sorpresa en la casa de Pedro. Pese a que habían pactado que no se verían hasta que mejorara su situación profesional, el reencuentro de Pedro y Margarita es muy feliz.

Sin embargo, por casualidad, Pedro se entera que Margarita para poder cruzar el río pasó una noche con Esteban. Pedro se enfada muchísimo al conocer este hecho y le dice a Margarita que no quiere saber nada de ella.

Margarita se queda sola al otro lado del río. Entonces pide ayuda a Juan, un antiguo amigo de la pareja. Juan recrimina su actitud a Pedro y le dice que como no reciba de nuevo a Margarita, perderá también su amistad.

Desarrollo y evaluación

Como hemos podido comprobar, el texto narra una historia en la que cinco personas entran en juego. En una primera fase, los participantes deben establecer un orden de preferencia según la simpatía que les haya producido el comportamiento de cada uno de los cinco personajes de la historia. El orden se establecerá de la siguiente forma: se otorgará 5 puntos al personaje que el/la participante considere que ha tenido mejor comportamiento; 4 al segundo “mejor”, y así sucesivamente hasta otorgar 1 punto al personaje que consideren haya tenido un comportamiento más reprochable.

En la segunda fase de la dinámica, se inicia el debate en base a cada uno de los argumentos manifestados por los/as participantes respecto al comportamiento de los personajes. En la tercera fase de la dinámica, siempre teniendo en cuenta todos los argumentos expresados, se procede a establecer un orden consensuado por todo el grupo. Finalmente, se evalúa la dinámica.

En la fase de evaluación, la persona que dinamice formula las siguientes preguntas: ¿Resulta difícil llegar a un consenso? ¿Es necesario llegar a un consenso? ¿Qué factores (educativos, creencias, experiencias) han influido en su decisión? ¿Cómo se ha sentido defendiendo su postura? ¿Ha sido capaz de reconocer su estado emocional? ¿Y el estado

de ánimo de los distintos personajes? ¿Defendemos nuestra opinión obviando los sentimientos de los demás?

La persona que dinamice resumirá las aportaciones de los asistentes en relación con los objetivos de la dinámica.

Recomendaciones para la persona que dinamice

Es fundamental evitar interferir ni condicionar las opiniones de los participantes, así como dejar autonomía al grupo para que surjan opiniones e ideas libres.

Finalizada la lectura, se sugiere hacer una ronda en la que cada participante opine sobre los distintos aspectos del relato. Se trata de decir algo más que si ha gustado o no.

En la fase de consenso, la persona que dinamice puede elaborar una tabla que recoja las valoraciones otorgadas a los personajes de la historia. De esta manera se obtiene una imagen global de las opiniones individuales, de las afinidades y las opiniones contrarias. Este recurso pondrá de manifiesto la dificultad de alcanzar un consenso.

Variantes

‘La historia de Margarita’ aquí expuesta es solo una de las numerosas versiones que podemos encontrar en distintas plataformas y publicaciones. Precisamente, esta dinámica permite cambiar el motor de acción de los personajes y las versiones de la historia. Por ejemplo, que Juan se quiso casar con Margarita, pero ella le rechazó porque estaba enamorada de Pedro. Margarita con una profunda tristeza después de ser rechazada por Pedro decide dar un paseo y se

encuentra con Juan al que le cuenta lo sucedido. Margarita le dice a Juan: “Recuerdas que hace tiempo me dijiste que querías casarte conmigo, ahora pienso que sí sería posible, me quiero casar contigo”. Juan le responde: “Es demasiado tarde. No me interesa ya”.

Introducir variantes o matices en los personajes o en las acciones supondría un cambio de perspectiva en el análisis realizado por los participantes de la anterior versión.

3.3. ¡Ayúdame!

¡AYÚDAME! es una dinámica que esboza estrategias anteriormente propuestas pero que alude directamente al concepto de



interdependencia, es decir a la dependencia recíproca, a la influencia mutua, a las relaciones que compartimos con los demás, y de las que somos mutuamente responsables.

El objetivo de este ejercicio es, por un lado, alertar que el uso de una palabra desafortunada puede ser el detonante de numerosos conflictos y situaciones de estrés. Y por otro lado, que pedir ayuda es, en muchas ocasiones, la solución más acertada para solventar situaciones no deseadas.

Metodología

Aprendizaje experiencial.

Duración: 45 minutos.

Tamaño: 6 a 12 personas.

Instrucciones

Después de presentar la dinámica, la persona que dinamice distribuirá la “hoja de conflictos” a cada participante. Como se puede comprobar en el Anexo, la hoja de conflictos es el documento que recoge la información sobre el contexto en el que surgió el conflicto, las personas involucradas, lo que sucedió y la palabra que desencadenó el problema.

Una vez entregada la “hoja de conflictos”, la persona que dinamice solicita a los participantes que escriban tres situaciones conflictivas en las que estuvieron involucrados durante los últimos días.

La persona que dinamice pedirá a los participantes que escriban las palabras ‘tóxicas’ que provocaron los conflictos y les hizo sentir que tenían que defenderse, o bien que hicieron sentir mal a la otra persona.

Una vez que todos los participantes hayan cumplimentado su hoja, se debe solicitar a un/a participante voluntario/a que lea los primeros casos de conflicto que han identificado. A continuación, la persona que se encuentra a la izquierda del lector debe proceder a proporcionar una solución para resolver el conflicto expuesto.

Desarrollo y evaluación

Finalizada la 'AYUDA', la persona que propuso la solución expone su propio conflicto y de nuevo la persona que se encuentra a su izquierda debe proporcionar las soluciones. Este ciclo de exposiciones de conflictos y propuesta de ayuda debe continuar hasta que se hayan presentado todos los casos.

Al terminar el ciclo, la persona que dinamice formula las siguientes preguntas para iniciar la dinámica de grupo y la evaluación del ejercicio:

¿Cómo te hace sentir un conflicto? ¿Podría haber manejado esa situación conflictiva de manera diferente? ¿Fueron conscientes de como una palabra puede ser el detonante de una situación conflictiva? ¿Qué tan útiles fueron las sugerencias de los compañeros?

Recomendaciones para la persona que dinamice

Para facilitar la comunicación entre los participantes, se recomienda situar a los miembros del grupo en círculo. Respecto al tiempo invertido en este ejercicio, al igual que en las anteriores propuestas, la duración de la dinámica dependerá del número de participantes. Si el número es elevado, la persona que dinamice debe sugerir al grupo que las intervenciones de los participantes sean muy concisas, que se limiten a narrar los distintos apartados de la hoja sin entrar en detalles. Por ejemplo, se recomienda asignar 10 minutos a la primera fase de la dinámica. Finalizada la ronda de exposiciones, si queda tiempo, se puede entrar en matices.

Del mismo modo, se recomienda que la persona que dinamice gestione el tiempo de la dinámica del tal forma que permita que el grupo pueda aportar nuevas sugerencias para resolver los conflictos expuestos individualmente, o evitar que sucedan de nuevo.

Debemos indicar que ¡AYÚDAME! es tipo de dinámica que debe implementarse en grupos que han alcanzado un grado de madurez y confianza elevado, de lo contrario los resultados puede que no sean los esperados. Por tanto, se sugiere utilizar este tipo de dinámica en sesiones avanzadas dentro del itinerario de alfabetización social.

Ejemplo de ‘Hoja de Conflictos’:

ASUNTO	PERSONAS INVOLUCRADAS	¿QUÉ SUCEDIÓ?	PALABRA QUE DESENCADENÓ EL CONFLICTO
Lavar los platos	Mi pareja y yo	Acusé a mi pareja que dejaba siempre un montón de platos sucios en el fregadero durante días	Siempre

4. APLICACIÓN DEL PROYECTO

Las competencias comunicativas y las habilidades para el entendimiento dentro de los grupos resultan fundamentales para cualquier experiencia de orden social tanto formal como informal, pública o privada. La particular aplicación en el sector público tiene un sentido básico en tanto que inaugura un cambio de paradigma, el que instaura un sentido de reciprocidad en las acciones que afectan e incumben a la ciudadanía. Gestionar, organizar y atender a los/as usuarios/as no se percibe ya como una acción vertical, jerárquica y descendente, sino como una obligación de las instituciones y como un derecho de la ciudadanía. España suscribió en abril de 2011 su compromiso con la Alianza para el Gobierno Abierto (Portal de la transparencia) cuyo objetivo es reforzar los vínculos que unen a la ciudadanía con sus gobernantes a través del establecimiento de vías de diálogo más adecuadas para que todos y todas intervengan en el desarrollo de las políticas públicas. La participación exige conocimiento y acceso y ello puede ser facilitado por las herramientas y destrezas descritas en el apartado anterior. En este periodo, 2017-2019, el Tercer Plan de Gobierno Abierto tiene tres objetivos básicos:

- ✓ Primero: potenciar los mecanismos de participación y diálogo con la sociedad civil procurando que las acciones de Gobierno Abierto respondan a necesidades reales de los ciudadanos.

- ✓ Segundo: asegurar la cooperación interadministrativa entre los distintos niveles de Administración (estatal, autonómica y local).
- ✓ Tercero: fortalecer los cimientos del Gobierno Abierto y sentar bases que permitan garantizar un enfoque plural, que cuente con la participación de las distintas Administraciones Públicas (Administración General del Estado, Autonómica y Local) y de la Sociedad Civil, maximizando la colaboración y el debate en su concepción y desarrollo la adopción de medidas más allá del Tercer Plan.

En este momento, la implementación del Proyecto en el ámbito local no solo es oportuna sino instrumental, pues favorece la organización de la sociedad civil en función de la capacidad para explicitar sus intereses y la colaboración y el entendimiento entre las administraciones del estado español.

En esta línea, entendemos que se produce una estrecha sinergia entre las habilidades sociales necesarias para interactuar de manera eficaz dentro de las organizaciones, tratar con los/as usuarios y preservar la propia salud psicosocial y la satisfacción laboral de todos aquellos y aquellas profesionales que desarrollan su trabajo en el ámbito de los servicios encaminados a incrementar el bienestar y la calidad de vida de la ciudadanía.

Desde la Universidad Pública no solo estamos obligados al cumplimiento de estas pautas a nivel institucional sino a la transmisión de una formación transversal en estas competencias y a la diseminación de resultados de investigación y

docencia que incorporen el uso y empleo de estas herramientas de alfabetización social. Es más, en el ámbito de las Ciencias Sociales donde se implementan nuestras materias, la adquisición de estas competencias transversales resultan básicas para la formación. Así, la organización administrativa, la producción y gestión de la información, la intervención en servicios sociales y en atención psicológica y sanitaria, las didácticas generales y especializadas, la planificación y gestión del territorio, entre otras tantas, exigen la interlocución con los/as demandantes de servicios, gestores, profesionales y usuarios/as sobre la base de la expresión, la clarificación y la negociación de las ideas, necesidades y demandas.

Consideramos que este proyecto tiene cabida en los currículos universitarios. Ya son muchos los estudios que avalan la importancia de las habilidades comunicativas y de la necesidad de su desarrollo en el aula, por tanto se debe apostar, de manera precisa, por la inclusión de la inteligencia emocional y las destrezas comunicacionales en los planes de estudio y las guías docentes. Resultaría esencial que la universidad adopte medidas con el fin de implementar métodos de carácter activo y transversal que contribuyan a la mejora de las competencias comunicacionales de estudiantes y docentes. En todo caso, dichas medidas deben dirigirse hacia la integración de las habilidades sociales en los planes de estudio, siempre a partir de perfiles académicos y profesionales concretos.

Por todo lo dicho y a la luz del debate surgido gracias a la asistencia al curso que nos ocupa, proponemos una serie de competencias básicas, aplicables tanto a la formación de

grado como a la de posgrado, para todos aquellos estudios que se encaminan a la formación de los/as mencionados/as profesionales:

- ▶ Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y multi-organizacionales con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.
- ▶ Elaborar y defender argumentos y propuestas a problemas concretos, debatirlos en grupo, debiendo demostrar capacidad para la comunicación oral y escrita.
- ▶ Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no.
- ▶ Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales, y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros/as profesionales.
- ▶ Trabajar dentro de estándares acordados y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.

- ▶ Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.
- ▶ Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupo para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.
- ▶ Ser capaz de analizar las situaciones-problema con razonamiento crítico, sin prejuicios, con precisión y rigor.
- ▶ Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo psicosocial.

5. CONCLUSIONES

Producir y mantener un diálogo fluido, efectivo, entre las instituciones y la ciudadanía, constituye un objetivo de funcionamiento clave para el desarrollo de las políticas de la Unión Europea. Asimismo, los valores de respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, armonizados dentro del Estado de Derecho, fundamentan la necesaria implicación de todos los sectores sociales en la mejora de la gobernanza. En este sentido, los/as profesionales que ejercen su trabajo en los servicios públicos y las personas que los demandan están llamados a cooperar para que la cohesión y la calidad de vida edifiquen de manera inequívoca la principal seña de identidad europea.

Responder, por tanto, a todos estos principios pasa por realizar propuestas más inclusivas que luchen frontalmente contra la discriminación y promuevan la igualdad de oportunidades, tal y como declaran los Tratados y la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000, reformada en 2007), que en su Preámbulo “sitúa a la persona en el centro de su actuación”.

En fin, con estos breves apuntes solo queremos refrendar, a modo de conclusión, la relevancia de la comunicación efectiva, en tanto que dimensión consustancial a la vida íntima y social, para la construcción del bienestar, tal y como hemos explicado hasta ahora.

De la mano de la asociación INTEGRÁ, a través de la apuesta por acciones reflejadas en proyectos como el que nos ocupa, entendemos que las capacidades para la interacción

social pueden y deben adiestrarse. La autorreflexión sobre nuestra forma de hacernos entender, ayudar y relacionarnos con los/as demás y el aprendizaje de técnicas que faciliten su mejora, nos permiten poner en práctica de manera fluida las habilidades sociales necesarias para un desempeño eficaz en diferentes áreas y servicios públicos, desde la educación a la sanidad, desde la administración general a los servicios sociales.

Por ello, conocer y perfeccionar nuestras habilidades en este sentido y también fomentar su aprendizaje entre la ciudadanía, se dibujan como factores esenciales para alcanzar altos niveles de excelencia en el ejercicio de la función pública. Trabajar en este campo, por otra parte, sería estéril si no conseguimos poner el eje en la persona que aprende, haciéndola capaz de reconocer sus fortalezas, sus debilidades y de supervisar su propio proceso de adquisición de competencias. Solo así será viable promover la autoconciencia sobre el poder que tiene una comunicación interpersonal efectiva, no solo a la hora de atender las demandas de los/as usuarios/as, también para manejar el estrés, el burnout y la satisfacción laboral, elementos determinantes del compromiso de los/as gestores de recursos y prestaciones que trabajan cara a cara con y para la ciudadanía. En esta línea, enriquecer nuestras competencias sociales supone dotarnos de herramientas para actuar en contextos a menudo conflictivos, minimizando los obstáculos y combatiendo las fuentes y los efectos cotidianos del malestar.

En definitiva, sostener la ética profesional y mejorar desde una perspectiva psicosocial los entornos laborales

dependen de la adquisición de destrezas para trabajar en asociación y ser más eficientes a la hora de percibir, entender y manejar tanto las emociones ajenas como las propias. Entrenar la capacidad de respuesta y la empatía respecto a los/as destinatarios/as y al resto de profesionales que en un sentido amplio colaboran con nosotros/as, puede ayudar a liberar y a liberarnos de las sensaciones de impotencia que a veces padecemos ante la estructura impersonal de las burocracias. A la postre, del desarrollo de la inteligencia emocional, la capacidad para la resiliencia y la gestión del estrés, la mediación, el respeto y el diálogo intercultural, devienen beneficios para todas las partes implicadas en el día a día de los servicios de interés general, sustentando en buena medida la calidad de las políticas sociales y la confianza de todos y todas en la virtud de la cooperación.

6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Aisenson Kogan, A. (1994) *Resolución de conflictos: un enfoque psicopsicológico*. México: Colección de Sociología, psiquiatría y psicoanálisis.

Bandura, A. (1987) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de Términos de Clave de ELE*. "Competencia Comunicativa". Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

PORTAL DE LA TRANSPARENCIA GOBIERNO DE ESPAÑA.

Recuperado de: http://transparencia.gob.es/transparencia/transparencia_Home/index/GobiernoParticipacion/Gobierno-abierto.html

Wolton, D. (2004). *La otra mundialización*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 5

Inclusión digital, inclusión social y empoderamiento ciudadano en la Sociedad de la Información

MARÍA PURIFICACIÓN SUBIRES MANCERA²²,
MARÍA DEL PILAR MONTIJANO CABRERA²³
purificacion@uma.es, montijano@uma.es

RESUMEN: En nuestra actual Sociedad de la Información, inclusión social e inclusión digital van de la mano, y son la base para el empoderamiento ciudadano. Una persona excluida digitalmente se encuentra en una situación de desigualdad y vulnerabilidad, al no tener un acceso en igualdad de condiciones a la información, y no poder participar plenamente en la Sociedad de la Información.

Palabras clave: inclusión social, inclusión digital, empoderamiento ciudadano

22 Periodismo-Facultad de Ciencias de la Comunicación-Personal Docente e Investigador, Universidad de Málaga.

23 Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte-Facultad de Ciencias de la Educación-Personal Docente e Investigador, Universidad de Málaga.

1. INTRODUCCIÓN

Afirma el profesor Gómez Jacinto que “la desigualdad se convierte en el peor enemigo de nuestro desarrollo como seres humanos” (2017: 32) y citando a Wilkinson (2005) recuerda que:

“Una sociedad con grandes desequilibrios económicos entre las personas crea unas condiciones de jerarquización y comparación social que desencadenan la competición entre individuos, aumentando así las tensiones sociales, el estrés individual y la activación fisiológica, con consecuencias negativas para la salud y el bienestar individual y social” (2017: 26)

Gómez Jacinto alude a la existencia en las personas de un “instinto igualitario”, como se ha demostrado a partir de diferentes estudios realizados desde el ámbito de la Psicología Social: todos los seres humanos aspiramos a la igualdad. Vamos a partir de esta idea para abordar dos conceptos esenciales en relación con esa deseada igualdad: la “inclusión social” y la “inclusión digital” para el empoderamiento ciudadano, dado que ambas persiguen una sociedad en la que todas las personas puedan participar activamente, sin que las condiciones económicas, sociales o de cualquier otra índole, puedan desencadenar su aislamiento y/o exclusión.

Antes de pasar a abordar ambos conceptos, nos gustaría, siquiera brevemente, detenernos a reflexionar sobre la manera en la que la tecnología ha cambiado nuestras vidas, y sobre la importancia de la educación y de la gestión del conoci-

miento en nuestra sociedad actual. Dalin y Rust (1996: 31) afirmaban hace un par de décadas —cuando el uso de Internet aún no se había generalizado en la sociedad— que el mundo se encontraba “en medio de una revolución social, política, económica e intelectual”, y añadían que la educación seguramente cambiaría de modo radical en un futuro próximo. También Marcelo señala unos años más tarde que:

“la humanidad ha entrado en una nueva era que afecta a la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo, la formación o la familia. Estos cambios ya los podemos observar con mucha nitidez, puesto que están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar y de aprender” (2002: 29)

La educación, por tanto, se convierte en una prioridad en esta Sociedad de la Información. Pero es una prioridad que, como destaca Adell (1997), debe ser “un factor de igualdad social y de desarrollo personal, un derecho básico y no únicamente un producto de mercado”. Así, como defiende este autor, debemos evitar que la tecnología acreciente posibles diferencias sociales existentes o que cree sus propios marginados.

En el presente texto pretendemos ahondar en estos tres conceptos; “inclusión social”, “inclusión digital” y “empoderamiento ciudadano”, entender por qué han surgido, definirlos, delimitarlos y reflexionar sobre el tipo de respuesta que va a dar nuestra sociedad a las interpelaciones e intereses de aquellos en riesgo de exclusión. En definitiva, queremos indagar sobre realidades y amenazas en relación a las necesidades que se han presentado en nuestros días.

2. DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS: INCLUSIÓN SOCIAL, INCLUSIÓN DIGITAL Y EMPODERAMIENTO CIUDADANO

2.1. Concepto de inclusión social

Para poder entender los retos a los que se enfrenta nuestra sociedad actual resulta preciso que reflexionemos sobre nuestro pasado y sobre cómo se ha ido configurando nuestra situación actual. Así, si analizamos con perspectiva lo acontecido en la segunda mitad del siglo XX, advertimos que se ha producido un importante proceso de cambio en el cual el factor humano se ha convertido en el protagonista indiscutible. Como resalta Celestino del Arenal, nos encontramos en “una sociedad global, caracterizada por la mundialización, la transnacionalización y la inmediatez e instantaneidad de una parte importantísima de las relaciones” (2001: 21). También señala que se trata de un cambio muy significativo que ha afectado a la naturaleza misma de la sociedad internacional, que se define por ser un sistema en profunda y casi permanente transformación, “o en crisis, cargado de incertidumbres”, más imprevisible y más inestable a nivel de estructuras y dinámicas, “que avanza, en medio de contradicciones, singularidades y limitaciones” (Arenal, 1993: 27).

Resalta Del Arenal que la globalización, por sus profundos efectos a nivel de agentes, organizaciones y dinámicas, está generando cambios sustanciales en la sociedad a nivel mundial. Y es que, en efecto, si algo puede destacarse de la

sociedad internacional actual es su estado de cambio, “consecuencia de las tensiones dialécticas que se producen entre lo viejo y lo nuevo, entre el futuro y el pasado, entre un mundo de Estado” —aún aferrado al viejo dogma de la soberanía nacional— “y un mundo complejo, global”, en el que no existen fronteras y en el que intervienen “actores de todo tipo” (Arenal, 2001: 29). Nos encontramos ante una sociedad “en profunda mutación”, que busca con afán nuevas soluciones, “nuevos conceptos, nuevas ideas, nuevos modelos y representaciones, nuevas normas jurídico-internacionales y sobre todo nuevas políticas, a través de los cuales poder interpretar y hacer frente adecuadamente a esas nuevas realidades emergentes” (Arenal, 1993: 80).

Como señala Del Arenal, el proceso de globalización se caracteriza por ser “un proceso complejo y multidimensional”, dado que “no es un proceso unidireccional, que se orienta en un único sentido, sino que es el resultado de una amalgama de procesos de muy distinta naturaleza, que se producen en campos diversos y que se desarrollan de manera interrelacionada, de tal modo que se influyen y transforman mutuamente” (2001: 36). Así, resalta, es “parcial” —al estar en evolución—, “desigual” —pues no afecta por igual a todas las relaciones y ámbitos— y “contestado política y teóricamente, como consecuencia de su carga ideológica, derivada de su supuesta irreversibilidad que exhorta a la adaptación a los imperativos de la globalización” (Arenal, 2001: 36, a partir de García Segura, 1999: 325-326).

En relación con el concepto de igualdad y de inclusión, Subirats expone que en Europa Occidental y, de un modo

particular, tras los desenlaces de las grandes guerras, se alcanzan cotas de democratización política desconocidas hasta entonces y, no por casualidad, la “cuota” de participación social en los beneficios del crecimiento económico también crece como nunca antes. Todo ello va tomando forma desde los inicios del siglo XX en las llamadas “políticas sociales” que conformarán el denominado Estado de Bienestar. Con todo, se puede afirmar que “democratización” y “redistribución” son dos conceptos que aparecen de la mano, justificándose dicha unión en la voluntad política de garantizar una cierta forma de justicia social para todos, incluidos los más débiles (Subirats, 2007).

A partir de este momento, la agenda de las políticas públicas en pos de la inclusión social se empieza a llenar, comprendiendo aspectos como el desempleo, la degradación espacial o los temas de seguridad (Subirats, 2007), abordándolos desde todas las perspectivas posibles. Así, las políticas contra la exclusión social han de combinar, entre otros:

“aspectos relacionados con la universalización de servicios sociales y rentas básicas; aspectos vinculados a la exclusión laboral y a la calidad del empleo; acciones relacionadas con la vivienda social y la regeneración integral de barrios; iniciativas en el campo sociosanitario; políticas educativas comunitarias e integrales, con especial incidencia en los temas de fractura cognitiva y digital; iniciativas en el campo de los derechos de ciudadanía e interculturalidad; políticas dirigidas a la plena igualdad de género; [...]” (Subirats, 2007)

Es importante en este punto no pasar por alto el hecho de que *no* todas las políticas que integran esta posible agenda tienen la misma importancia, como apunta Subirats, ni son objeto de prioridad: “el fortalecimiento del sistema de servicios sociales”, “la potenciación de las políticas activas contra la exclusión laboral” y una acción pública en favor “de la vivienda social”, serán sus tres ejes fundamentales (Subirats, 2007).

En torno a la lucha por la inclusión social afirma Subirats que:

“Es importante resaltar la importancia del protagonismo público y social en la lucha por la inclusión social. Pensamos que, en sociedades complejas como la nuestra, los resortes clave de lucha contra la exclusión deben ubicarse en la esfera pública. Las políticas sociales, los programas y los servicios impulsados desde múltiples niveles territoriales de gobierno, se convierten en las piezas fundamentales de un proyecto de sociedad cohesionada” (2007).

En cuanto a la exclusión social, este mismo autor considera que el factor fundamental para luchar contra ella es “la reconquista de los destinos vitales por parte de las personas o colectivos afectados por dichos procesos de exclusión social”, lo cual implica la puesta en marcha de un “proceso colectivo” que posibilite el acceso a todo el mundo, para así conformar el “tejido de actores sociales”. No se trata por tanto de un proceso individual, sino colectivo:

“Todo proceso de inclusión es un proyecto personal y colectivo en el que los implicados, los profesionales encargados del acompañamiento, las instituciones colaboradoras, y la comunidad en la que se inserta todo ello, participan, asuman riesgos y responsabilidades, y entiendan el tema como un compromiso colectivo en el que todos pueden ganar y todos pueden perder” (Subirats, 2010: 19)

Por ello, señala Subirats que al presentar la exclusión una configuración compleja, las políticas encaminadas a darle respuesta han de ser formuladas con una perspectiva integral, con planteamientos transversales, con formas de coordinación flexible, y desde la mayor proximidad territorial posible. De esta forma, la inserción social no puede ser entendida sólo en base “a una oferta preestablecida de prestaciones, empleos o recursos”, y para hablar “de flexibilidad, de integralidad, de implicación colectiva” y “de comunidad” será preciso acudir al ámbito local para encontrar la proximidad necesaria para que todo ello sea posible (Subirats, 2007).

2.2. Inclusión digital

La inclusión digital puede definirse como “la participación plena de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones, en la Sociedad del Conocimiento” (Soto y Fernández, 2004: 1). Este concepto comprende tanto el propio acceso a la tecnología—por ejemplo, el disponer de conexión a Internet—, como el hecho de

contar con las suficientes competencias digitales para poder hacer un uso provechoso, seguro y crítico de la Red y de las TIC en general, así como poder participar activamente en la sociedad. Haber desarrollado estas competencias, que actualmente son básicas para la vida diaria, es lo que se conoce como alfabetización digital. No disponer de ellas deja a las personas en una situación vulnerable y de desigualdad, al no poder tener un acceso pleno a la información, ni poder participar de una manera activa en la Red. Así, “[...] una persona está excluida digitalmente cuando se ve privada de acceder a las oportunidades y los derechos derivados del uso de las TIC o cuando no tiene capacitación para disfrutarlas”(Ortoll, 2007: 29).

Pensemos en una oferta de trabajo cuyo proceso de selección se realiza exclusivamente a través de Internet. Todas aquellas personas excluidas digitalmente —por no tener acceso o no saber utilizar un ordenador o navegar por Internet— no podrán llegar siquiera a conocer de la existencia de este posible puesto de trabajo, ni tampoco participar enviando su currículum. Y esa situación las deja en una clara situación de desventaja a la hora de acceder al mercado laboral. Lo mismo ocurre en cualquier otro caso en el cual sea necesaria la consulta de información o la realización de gestiones a través de Internet. Por ello hay autores que defienden la concepción de la inclusión digital como un derecho humano de cuarta generación (López y Samek, 2009: 6, a partir de Gómez). Aunque también haya otros que critiquen el interés mercantilista que tiene detrás, al tratarse igualmente de “un jugoso negocio” para los proveedores de tecnología (Robinson, 2005: 128).

En este mismo sentido —derecho humano frente a negocio— también debemos advertir que con la expansión de los smartphones —que permiten la conexión a la Red sin que sea necesario disponer de ordenador— se ha incrementado el número de personas que acceden a Internet y que aprenden a manejarse en un entorno digital y a utilizar diferentes dispositivos tecnológicos. Gracias a ellos se va reduciendo la brecha, lo que no quiere decir que ésta haya dejado de existir. Así, aún persiste hoy día una brecha económica —entre países y zonas ricas y pobres— y generacional —entre personas de distintas edades, y que en casos concretos como el de España se hace especialmente evidente entre aquellas que tienen más de 65 años—.

Pero la inclusión digital implica, como ya indicábamos antes, no sólo contar con acceso o disponer de la tecnología, sino también tener conocimiento sobre su uso y saber hacer un uso práctico de ella en la vida diaria —es decir, contar con competencias digitales—. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 apunta que:

“La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (UE, 2006: 15).

Un reciente trabajo del Joint Research Centre de la Comisión Europea, *The Digital Competence Framework for Citizens Update (DigComp 2.0)*, realiza una propuesta de marco común de competencia digital, en la cual establece cinco áreas (UE-JRC, 2016: 8-9):

1. Alfabetización informacional y de datos
2. Comunicación y colaboración
3. Creación de contenidos digitales
4. Seguridad
5. Resolución de problemas

La inclusión digital implica, por tanto, no sólo manejar la tecnología, sino también crear contenidos, gestionar la información, comunicarse, y saber resolver problemas. Ortololl distingue entre “capacitación tecnológica” —conocer “qué es la tecnología, cómo funciona, para qué sirve y cómo se puede utilizar para conseguir objetivos específicos”— y capacitación informacional —saber detectar una necesidad de información y “saber localizar, evaluar, seleccionar, sintetizar y utilizar” dicha información (2007: 43). Por tanto, cuando hablamos de inclusión digital nos estamos refiriendo tanto a la dimensión tecnológica como a la dimensión informacional.

2.3. Empoderamiento ciudadano

El concepto de empoderamiento ciudadano, que ha cobrado fuerza con el desarrollo de las TIC, está vinculado directamente con los de inclusión y exclusión social. El antropólogo Rodrigo Contreras define empoderamiento como:

“un proceso en que las personas marginadas social, política, cultural y/o económicamente de la estructura de oportunidades sistémica, van adquiriendo colectivamente control sobre sus vidas, sobre los procesos y dinámicas determinantes de la exclusión en la que se encuentran. Este proceso de control les otorga un poder que les permite alterar a su favor los procesos y estructuras de los diversos ámbitos contextuales que les mantenían en una condición de subordinación-marginación” (2000: 64-65)

El proceso de empoderamiento ciudadano se produce, por tanto, a partir de una situación previa de vulnerabilidad y desigualdad, que está motivada, entre otros factores, por las propias dinámicas sociales y las estructuras de poder — tanto del ámbito de lo público como de lo privado— que en sus actuaciones pueden cometer el error de anteponer y/o favorecer a unos sectores de la sociedad frente a otros. Invertir estas dinámicas y promover acciones a favor de aquellos colectivos más vulnerables se impone como una necesidad para hacer frente a las brechas y conseguir ese ansiado empoderamiento. Pensemos en el caso de:

- ▶ las mujeres, con los problemas de brecha salarial con respecto a los hombres, las dificultades derivadas de la conciliación de la vida laboral y personal en un contexto social en el cual siguen siendo, en muchos casos, las principales encargadas del cuidado de menores y personas dependientes, el problema de acceso al empleo, especialmente durante su etapa fértil...
- ▶ las personas mayores, con bajas pensiones, problemas de salud que derivan en dependencia, mayores dificultades de acceso y adaptación al entorno digital —pese a que la brecha, gracias a los dispositivos móviles, como tablets o smartphones es cada vez menor—...
- ▶ las personas jóvenes, que se enfrentan a mayores dificultades para acceder a un primer empleo y ven limitada la posibilidad de emanciparse y desarrollar una trayectoria profesional acorde con su formación.
- ▶ las personas desempleadas, que en muchos casos adquieren el carácter de paradas de larga duración, y que ven mermada su capacidad de desarrollo personal ante la falta de oportunidades profesionales, viéndose obligadas a depender económicamente de otros familiares, emigrar —con los problemas de desarraigo, incomunicación—, emprender —asumiendo el riesgo de perder el propio capital del que dispongan o de endeudarse en caso de que finalmente el proyecto empresarial no resulte viable económicamente—, etc.

- ▶ las personas que tienen alguna discapacidad, que tienen mayores dificultades de acceso a un empleo, y que deben enfrentarse al reto de demostrar su valía en el mercado laboral.
- ▶ las personas que sufren de enfermedades crónicas, y se enfrentan a dificultades para desarrollar o mantener su trabajo por sus propias condiciones de salud, a causa de la falta de flexibilidad del entorno laboral. Un entorno que no tiene en cuenta a las personas y sus propias circunstancias y penaliza a aquellas que —de manera temporal o permanente— deben hacer frente a situaciones adversas frente a las cuales resulta clave el apoyo social.
- ▶ las personas que habitan en entornos rurales, en los cuales las posibilidades de lograr un trabajo son menores, y presentan aún mayores problemas de conciliación laboral y personas al verse obligadas a desplazarse o abandonar su hogar para tener acceso a un empleo.
- ▶ las personas inmigrantes y las refugiadas, que huyen de conflictos armados, y que se enfrentan a las dificultades de idioma, adaptación a costumbres y formas de vida distintas a las de los lugares de procedencia, problemas de acceso a un empleo y por consiguiente, de vivienda, etc.
- ▶ las personas con graves problemas de adicción, que requieren de ayuda y apoyo social para salir de ese círculo vicioso y que debido a su situación personal ven especialmente limitadas sus posibilidades de inserción en el mercado laboral.

- ▶ a ello debemos sumar otro tipo de casos más complejos, en los cuales el papel de los servicios sociales es fundamental, y en los que el aislamiento social sólo contribuye a acrecentar la brecha, y por consiguiente, la exclusión.

Existen, por tanto, diferentes sectores de la sociedad en los cuales el riesgo de verse en una situación de desigualdad o de exclusión social es mayor. Un riesgo que no afecta a todos por igual, y que se ve influido por una serie de condicionantes que quedan fuera del control de las personas.

Pero debemos tener en cuenta que el empoderamiento ciudadano no está asociado exclusivamente a la posesión de un empleo o de unos ingresos (por ejemplo, pensiones) que permitan la independencia económica de la persona o del núcleo familiar. También abarca otros aspectos tan importantes como el acceso en igualdad a la educación, la sanidad, la cultura, la justicia, las infraestructuras, cualquier tipo de servicio público en general. Y para lograr ese empoderamiento ciudadano la comunicación, el poder tener voz se convierte en una pieza fundamental, pues es la única vía para dar a conocer esas situaciones, crear conciencia social y hacer que formen parte de las preocupaciones de la sociedad en general y de quienes nos gobiernan, con el fin último de hacer frente a dichas desigualdades.

Celestino del Arenal destaca, en este sentido, el peso que tienen las TIC, junto con otros elementos clave, en este proceso de empoderamiento ciudadano tanto a nivel nacional como internacional:

“la democracia y especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el libre acceso a los sistemas globales de comunicación, han empoderado a los individuos, haciéndoles más partícipes e influyentes en las relaciones internacionales y permitiéndoles un papel activo como actores, individuales y colectivos, tanto en la sociedad estatal como en la sociedad global (2008: 231).

La extensión de este concepto al entorno digital, el cual es clave en nuestra actual Sociedad de la Información, puede denominarse “empoderamiento digital”. Podemos entender, por tanto, que la participación activa en la Red es una muestra de empoderamiento digital, porque a través de ella adquieren “poder” para alterar los procesos y las estructuras —como defendía Contreras— al tener voz y poder establecer un diálogo en igualdad de condiciones con el resto de actores participantes —instituciones, empresas, asociaciones..., y ciudadanía en general—. En ello ha jugado un papel fundamental el desarrollo de la denominada web 2.0 o web social, que permite a los usuarios poder participar y compartir contenidos a través de herramientas de fácil manejo y habitualmente gratuitas. Podemos poner como ejemplo de empoderamiento ciudadano a través de la red todas aquellas campañas puestas en marcha en el entorno digital con el objetivo de recaudar fondos para alguna causa (por ejemplo, ayudar a alguna persona que no puede hacer frente a los costes asociados al tratamiento de alguna enfermedad, u obtener financiación para investigar sobre ella...), o para luchar en contra de alguna decisión que perjudica a algún

determinado colectivo, o en pro de la puesta en marcha de alguna acción que pueda hacer frente a una situación considerada injusta (por ejemplo, la lucha contra el despido de trabajadores en un determinado sector, o por la estabilización de la carrera investigadora en el ámbito universitario).

2.4. Vínculo entre inclusión social, inclusión digital y empoderamiento ciudadano

La inclusión social es un factor clave para la inclusión digital. Del mismo modo, la exclusión digital puede convertirse en un factor de riesgo cuando hablamos de inclusión social. Esto ocurre porque —como ya hemos comentado anteriormente— vivimos actualmente en la denominada “Sociedad de la Información”, una sociedad caracterizada por el uso intensivo de las TIC en todos los ámbitos de nuestra vida.

Ortoll afirma que una persona se encuentra en situación de exclusión cuando, o bien tiene dificultades para disfrutar de derechos que otras de su entorno sí disfrutan, o bien no puede desarrollarse en las mismas condiciones, lo que la lleva a verse privada “de ejercer opciones consideradas muy importantes para su desarrollo humano” (2007: 28). Tener un acceso en igualdad de condiciones a la información difundida a través de la Red; contar con las habilidades necesarias para manejar un ordenador u otro tipo de dispositivo, y realizar, por ejemplo, gestiones online; poder participar

activamente a través de las herramientas web 2.0 disponibles en Internet y tener voz en el entorno digital son la clave de la inclusión digital, pero también pilares contra la exclusión social:

“Teniendo en cuenta que el acceso a la información es un derecho y que uno de los elementos definitorios de las situaciones de exclusión es no poder ejercer un derecho, debemos considerar que la imposibilidad de acceder a la información puede provocar situaciones de exclusión” (Ortoll, 2007: 47)

Como ejemplo del estrecho vínculo que existe entre inclusión/exclusión social/digital podemos citar una iniciativa puesta en marcha en Andalucía por parte de la administración autonómica, financiada con fondos de la Unión Europea, y basada en la implantación de CAPIs (Centros de Acceso Público a Internet) en barrios y zonas en riesgo de exclusión social (denominadas en el proyecto “Zonas Necesitadas de Transformación Social”). Dichos centros no sólo proporcionan acceso, sino que también llevan a cabo acciones de formación. La capacitación en el uso de las TIC es la base para la lucha contra la exclusión digital, y a su vez, de manera paralela, también lo es contra la exclusión social.

De igual manera, para el empoderamiento ciudadano de los grupos o personas en una situación de marginación o desigualdad, la inclusión digital es una pieza clave, al ser la base para su participación activa en la Sociedad de la Información.

3. PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EMPODERAMIENTO DIGITAL. LUCES Y SOMBRAS

Desde un planteamiento puramente teórico, Internet y las TIC en general pueden ser vistas como elementos claves para el progreso y el desarrollo humano. Comunicación, participación activa, innovación, construcción colaborativa del conocimiento... son algunas de las ventajas asociadas al uso de Internet y de la tecnología. Sin embargo, como todo en esta vida, junto a las luces también existen sombras. Así, Morozov, por ejemplo, advierte del peligro del uso de Internet como herramienta de represión y censura en el caso de aquellas sociedades no democráticas, o con democracias débiles (2012). Si una de las competencias digitales clave gira en torno a la seguridad, es precisamente porque la red no es un entorno seguro, porque tiene sus riesgos: virus, piratas informáticos, robo de datos personales, suplantación de identidad, acoso... además de otros problemas igualmente graves, como la difusión de información falsa.

Si hablamos de participación ciudadana y empoderamiento digital también debemos hablar de las sombras. La Red es una extensión virtual del mundo físico en el cual se detectan los mismos problemas del mundo real, aunque con el factor añadido de la difusión instantánea y a nivel global, lo que aumenta la dimensión y repercusión de cualquier fenómeno —ya sea éste de carácter positivo o negativo—.

En la Red observamos las dos tendencias contrapuestas de las personas en la vida en comunidad: la colaboración

—las conductas prosociales— frente a la agresividad. Del mismo modo que surgen olas de solidaridad para ayudar a personas o colectivos en una situación desfavorable (enfermedad, problemas económicos o de cualquier otro tipo), también se despiertan olas de violencia contra determinadas personas —principalmente, aunque no sólo, personajes públicos—, que se plasman a través de mensajes ofensivos, amenazantes, hasta el extremo de llegar a constituir un delito. El anonimato, el empleo de pseudónimos, el simple hecho de no tener a la persona cara a cara, son los medios que amparan a quienes deciden utilizar las ventajas que la red le ofrece para destruir en lugar de para contribuir a hacer un mundo mejor.

Al presenciar este tipo de actuaciones en la red deducimos que existe una competencia clave, la de comunicación y colaboración, que no ha sido adquirida por parte de aquellos usuarios que utilizan la red con el fin de insultar o amenazar, o agredir verbalmente a otras personas. Parecen confundir el derecho a la libertad de expresión, amparado en nuestra Constitución con otra cosa distinta. Por eso, al hablar de participación ciudadana, o de empoderamiento ciudadano debe recordarse la libertad de expresión es un derecho que en nuestra Constitución tiene su límite en los derechos a la intimidad, el honor y la propia imagen. Por todo ello, la base que debería regir la capacidad que como ciudadanos tenemos a difundir libremente opiniones estaría en el respeto a los derechos humanos.

El informe *The Digital Competence Framework for Citizens Update (DigComp 2.0)*, del Joint Research Centre de la

Comisión Europea incluye la “netiqueta” como una de las competencias de comunicación y colaboración, entendiendo esta como la extensión del concepto “etiqueta” —que se aplica en el mundo físico para referirse a las normas de comportamiento— al entorno digital. La RAE define etiqueta como “ceremonia en la manera de tratarse las personas particulares o en actos de la vida privada, a diferencia de los usos de confianza o familiaridad” (2017: web). La “netiqueta” es una competencia clave para la convivencia en el entorno digital que debe ser especialmente defendida y potenciada, atendiendo a los constantes ejemplos que encontramos en la redes, y que los propios medios de comunicación, en su papel de vigilantes por el cumplimiento de los derechos humanos en una sociedad democrática, se encargan de denunciar.

La inclusión digital, entendida como una participación plena en la Sociedad de la Información debe atender especialmente, no sólo el derecho a comunicarse o a compartir contenidos, sino también el deber de respetar a los demás, y el derecho a ser respetado. En caso contrario nos encontraríamos ante una situación de riesgo de exclusión social, y por ende, de exclusión digital.

4. CONCLUSIONES

Inclusión social, inclusión digital y empoderamiento ciudadano son tres conceptos hermanos que tienen su base en el de la igualdad. El simple hecho de que resulte preciso reflexionar y/o hablar sobre inclusión y empoderamiento indica que dicha igualdad no existe y hemos de seguir trabajando por ella. Las TIC pueden jugar un papel clave al permitir una participación activa de toda la sociedad. Por eso debe procurarse una inclusión digital plena de toda la ciudadanía, rompiendo totalmente con las brechas que aún existen hoy día.

Sin embargo, para garantizar una plena inclusión social en el entorno digital se hace necesario luchar por el desarrollo de competencias tendentes a garantizar el respeto de los derechos humanos, y que eviten que la red se convierta en un entorno que, en lugar de impulsar y apoyar la inclusión social, favorezca o promueva la exclusión social.

5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Adell, Jordi (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 7. Disponible en: http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html
- Arenal, C. del (1993), “El nuevo escenario mundial y la teoría de las relaciones internacionales”, en VV.AA., *Hacia un nuevo orden internacional y europeo. Estudios en homenaje al profesor Don Manuel Díez de Velasco*, Madrid, Tecnos, pp. 79-99.
- Arenal, C. del (2001). La nueva sociedad mundial y las nuevas realidades internacionales: Un reto para la teoría y para la política. Disponible en:
http://www.ehu.es/cursosderechointernacionalvitoria/ponencias/pdf/2001/2001_1.pdf
- Arenal, C. del (2008). Mundialización, creciente interdependencia y globalización en las relaciones internacionales. Disponible en:
http://www.ehu.es/cursosderechointernacionalvitoria/ponencias/pdf/2008/2008_4.pdf
- Contreras, R. (2000). “Empoderamiento Campesino y Desarrollo Local”. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 4, 55-68. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n4/art03.pdf>
- Dalin, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. Londres: Cassell.
- García-Segura, C. (1999), “La globalización en la sociedad internacional contemporánea: dimensiones y problemas desde la perspectiva de las relaciones internacionales”, Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz, 1998. Madrid, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Tecnos, pp. 315-350.

- Gómez Jacinto, L. (2017). *El instinto de la igualdad. Lección Inaugural Curso 2017-2018, Universidad de Málaga*. Málaga: Uma Editorial.
- López López, P. y Samek, T. (2009): “Inclusión digital: Un nuevo derecho humano”. *Educación y Biblioteca*, nº 172, pp. 114-118. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3026328.pdf>
- Marcelo-García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, pp. 27-56.
- Morozov, Evgeny (2012). *El desengaño de Internet: Los mitos de la libertad en la red*. Barcelona: Destino.
- Ortoll Espinet, Eva (coord.); Casacuberta Sevilla, David y Collado Bolívar, Antonio J. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC
- RAE (2017): *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en:
<http://www.rae.es/>
- Robinson, S. (2005): “Reflexiones sobre la inclusión digital”. *Nueva Sociedad*, nº 195, pp. 126-140. Disponible en:
http://www.nuso.org/upload/articulos/3244_1.pdf
- Soto Pérez, F. J. y Fernández García, J. J. (2001): “Los retos de la educación ante la exclusión digital”, en Soto Pérez, F. J. y Rodríguez Vázquez, J. (Coord.) *Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y Realidades de la Inclusión Digital*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, pp. 15. Disponible en:
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22195/retos_educacion.pdf
- Subirats, J. (2010). “Los grandes procesos de cambio y transformación social. Algunos elementos de análisis”. *Cambio Social y Cooperación en el siglo XXI*, intervida, pp 8-20.

Unión Europea-Joint Research Centre (JRC) [Vuorikari, R.; Punie, Y.; Carretero, S.; Van den Brande, L.] (2016) DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Disponible en: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf

Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. EUR-Lex. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>

