

EL LIBRO COMO UNIVERSO,
LA EDUCACIÓN EN LIBRO

| SÍGUENOS

 www.editorialaulamagna.com

 facebook.com/editorialaulamagna/

 linkedin.com/company/editorialaulamagna

 **AULAMAGNA**
PROYECTO CLAVE

La enseñanza de competencias múltiples con una perspectiva intercultural a través de entornos virtuales de aprendizaje: El proyecto e-Civeles

En este libro se conjugan la creatividad, la innovación y el compromiso social, especialmente con sectores de la población vulnerables o que requieren de una mayor atención en un contexto social como el actual, en el cual las tecnologías se han convertido en una parte esencial de nuestras vidas, y la exclusión digital en uno de sus principales peligros. Este compromiso es el que nos lleva a desarrollar proyectos como el que se presenta en este libro, e-Civeles: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning environments, coordinado desde la Universidad de Málaga, y en el que participan instituciones europeas procedentes de seis países: Alemania, Eslovenia, Hungría, Italia, Portugal y España.

Este libro es uno de los resultados del trabajo de dicho proyecto y en él se recogen diferentes aportaciones que reflexionan y arrojan luz sobre la enseñanza de competencias múltiples desde una perspectiva intercultural, en dos sectores concretos de la población —personas mayores de 55 años y personas inmigrantes—, por medio del empleo de los entornos virtuales de aprendizaje y de las TIC, en general. También se presentan los materiales didácticos creados ad hoc, como son una base de datos de juegos serios, un videojuego a modo de «caza del tesoro» virtual en cuatro ciudades europeas, o el syllabus de un curso haciendo uso de los mismos, entre otros.



editorialaulamagna.com

 **AULAMAGNA**
PROYECTO CLAVE

La enseñanza de competencias múltiples con una perspectiva intercultural a través de entornos virtuales de aprendizaje: El proyecto e-Civeles

Coordinadores: José Jesús Delgado Peña, María Purificación Subires Mancera

Coordinadores:
José Jesús Delgado Peña
María Purificación Subires Mancera

La enseñanza de competencias múltiples con una perspectiva intercultural a través de entornos virtuales de aprendizaje: El proyecto e-Civeles



 **AULAMAGNA**
PROYECTO CLAVE



José Jesús Delgado Peña

Doctor en Geografía y licenciado en Comunicación Audiovisual, trabaja como profesor titular en la Universidad de Málaga, donde también desempeña la labor de dirección del Aula de Mayores+55. Es especialista en Didáctica de la Geografía y en Tecnología Educativa con especial atención en la educación de personas mayores. En esta línea ha coordinado varios proyectos nacionales y europeos para la creación de recursos educativos digitales que fomenten su actividad físico-deportiva (www.kifli.eu), el mantenimiento de las funciones cognitivas (www.menta50plus.eu), las competencias digitales y la sensibilización hacia el patrimonio cultural (www.e-civeles.eu).



María Purificación Subires Mancera

Es licenciada y doctora en Periodismo, Máster Oficial en Desarrollos Sociales de la Cultura Artística y Experta Universitaria en Entornos Virtuales de Formación, así como Experta Universitaria en Interpretación y Gestión de los Paisajes Culturales para el Turismo y el Desarrollo Local. Trabaja como profesora en el Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, donde imparte diferentes asignaturas. Ha participado en diferentes proyectos nacionales y europeos sobre personas mayores, entre los que destacan Comapume, Comapume-II, E-Com+45, Kifli, Outdoor ICT...

La enseñanza de competencias múltiples con una perspectiva intercultural a través de entornos virtuales de aprendizaje: El proyecto e-Civeles

La enseñanza de competencias múltiples con una perspectiva intercultural a través de entornos virtuales de aprendizaje: El proyecto e-Civeles

José Jesús Delgado Peña
María Purificación Subires Mancera
(coordinadores)



AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

La enseñanza de competencias múltiples con una perspectiva intercultural a través de entornos virtuales de aprendizaje: El proyecto e-Civeles

Primera edición: 2020

ISBN: 9788417979300

ISBN eBook: 9788417979775

Incluir depósito legal: SE 491-2020

Coordinadores: José Jesús Delgado Peña, María Purificación Subires Mancera

© de esta edición:

Editorial Aula Magna, 2020. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

editorialaulamagna.com

info@editorialaulamagna.com

Impreso en España – Printed in Spain

e-Civeles Project Consortium.

Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments

www.e-civeles.eu

Traducción al español de capítulos en inglés (por orden alfabético): Rafael Arredondo Quijada, Carlota Ángela Escudero Gallegos, José Carlos Fernández García, Miguel Ángel García Martín, Luis Gómez Jacinto, María Isabel Hombrados Mendieta, Jorge Leiva Rojo, Laura López Romero, Francisco Marcos Martín Martín, Abraham Nuevo López, Ángel Diego Pacheco Reyes, María Purificación Subires Mancera, María Teresa Vera Balanza

Agradecimientos a: Jaime Domech y Álvaro Luna (Técnicos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga); instituciones participantes en el proyecto e-Civeles: Universidad de Málaga (España), Bremer Institut für Produktion und Logistik (Alemania), Universidade Sénior de Évora (Portugal), INTEGRA Institute for Development of Human Potentials (Slovenia), TREBAG Intellectual Property and Project Manager Ltd (Hungría), Università delle Libere del Fvg (Italia).

Cofinanciado por: Programa Erasmus+ de la Unión Europea (Referencia del proyecto: 2017-1-ES01-KA204-038404)

Nota: La responsabilidad sobre el contenido de cada texto es de sus respectivos/as autores/as.



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

«El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.»



En caso de uso comercial, quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. Diríjase a info@editorialaulamagna.com si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Prólogo	13
Primera parte Introducción	17
Capítulo 1 El proyecto e-Civeles: Competencias digitales y valores interculturales en entornos virtuales de aprendizaje	19
1.1. Introducción	20
1.2. El Consorcio	22
1.3. ¿Qué puedes encontrar en este manual? Contenido	23
1.4. Resultados del proyecto	24
Segunda parte Contexto teórico	29
Capítulo 2 Inclusión social y educación como punto de partida del proyecto e-Civeles	31
2.1. Marco teórico	32
2.2. Glosario	39
2.3. Referencias	42
Capítulo 3 Comunicación intercultural, Sociedad de la Información y e-Ciudadanía	45
3.1. Marco teórico	46
3.2. Referencias	52

Capítulo 4 Enseñanza de competencias digitales y TIC	53
4.1. Introducción: Cómo ha cambiado la enseñanza de las TIC en personas adultas.	54
4.2. E-learning.	56
4.3. El rol de facilitador/a.	60
4.4. Referencias	63
Capítulo 5 Sociedad de la Información y la Comunicación: educación digital y mediática para el empoderamiento de las personas mayores	65
5.1. Introducción: brecha generacional y desigualdad digital	66
5.2. Alfabetización digital para la e-inclusión de las personas mayores.	68
5.3. Personas mayores en los medios de comunicación: invisibles y estereotipadas	70
5.4. Conclusiones	74
5.5. Referencias	75
Capítulo 6 Formación digital e integración social de las personas inmigrantes.	79
6.1. Introducción	80
6.2. Contexto multicultural en los sistemas de formación	82
6.3. Personas inmigrantes y TIC.	84
6.4. Empoderamiento digital de las personas inmigrantes	86
6.5. Referencias	88
Capítulo 7 Aprendizaje basado en juegos	91
7.1. Introducción.	92
7.2. Modelos pedagógicos para caracterizar el aprendizaje con Juegos Serios (JS)	94
7.3. La taxonomía de Bloom	95
7.4. El círculo de aprendizaje experimental de Kolb.	97
7.5. Referencias.	104
Capítulo 8 Enseñanza de competencias geoespaciales en educación para personas adultas	107
8.1. Introducción: Definiciones, conceptos e importancia de la localización geoespacial	108

8.2. Herramientas didácticas para la enseñanza de competencias geoespaciales	113
8.3. Recursos educativos para el desarrollo de competencias geoespaciales	115
8.4. Recomendaciones finales para profesorado y profesionales de la educación de personas adultas.	118
8.5. Referencias	119
Capítulo 9 La enseñanza de la competencia lingüística en una lengua extranjera.	121
9.1. Introducción.	122
9.2. ¿Qué buenas razones pueden estar detrás de que la gente decida iniciarse en el aprendizaje de un idioma?	124
9.3. ¿Existen requisitos especiales?	125
9.4. La edad y el Aprendizaje de la Lengua Extranjera	126
9.5. Aprender en nuestros días: el desarrollo de competencias.	128
9.6. Referencias.	132
Tercera parte Enfoque práctico	135
Capítulo 10 Planteamiento práctico	137
10.1. Enseñanza de competencias culturales y geoespaciales off-line	138
10.2. Enseñanza del Patrimonio a través de las TIC usando Kahoot	145
Capítulo 11 Currículum	147
11.1. Introducción	148
11.2. Descripción del curso de formación.	151
11.3. Programa del curso de formación.	154
11.4. Calendario del curso.	159
ANEXO	165
A. Kahoot de Antequera.	166
B. Fichas de los monumentos:	169
Referencias bibliográficas de las fichas.	192

Prólogo

Tanto la docencia como la investigación tienen un componente de creatividad que es esencial, podríamos decir que básico para el avance del conocimiento y el progreso social, y que generalmente suele pasar desapercibido. O tal vez oculto bajo el paraguas de la innovación, concepto más amplio y en el que la creatividad es uno de sus ingredientes fundamentales. Detrás de cada nueva experiencia de enseñanza-aprendizaje, o de cada proyecto de investigación, hay una persona o un grupo de personas que han estado reflexionando sobre el tema, que han intentado verlo desde todas las perspectivas posibles, analizarlo, plantearse de qué manera podría abordarse con el fin de ofrecer un resultado que cumpla una función social, que contribuya al desarrollo y a la mejora de las condiciones de vida de las personas, que realmente sea útil y que responda a las necesidades de la población. ¿Qué sentido tendría, si no es así, enseñar o investigar? Como docentes, y como investigadores/as, tenemos un compromiso con la sociedad en la que vivimos, pero no solo con ella, sino también con la pasada —conociendo la historia y reflexionando sobre todo lo acontecido, para no volver a repetir los mismos errores—, y con la futura —pues en nuestra mano está actuar ahora, para que nuestras acciones contribuyan a mejorar la vida de las generaciones futuras—.

Nuestro compromiso es el que nos lleva a desarrollar proyectos como el que se presenta en este libro, e-Civeles, coordinado desde la Universidad de Málaga, y en el que participan instituciones europeas procedentes de seis países: Alemania, Eslovenia, Hungría, Italia, Portugal y España. En este proyecto se conjugan la creatividad, la innovación y el compromiso social, especialmente con los sectores de la población más vulnerables o que requieren de una mayor atención en un contexto social como el actual, en el cual las tecnologías se

han convertido en una parte esencial de nuestras vidas, y la exclusión digital en uno de sus principales peligros. Aun siendo conscientes, no solo de las ventajas, sino también de los inconvenientes de la tecnología, de sus luces y sus sombras, es necesario promover y garantizar que todas las personas pueden participar en equidad e igualdad de condiciones en la Sociedad de la Información. La inclusión digital es básica. Y hay muchos caminos para llegar a ella. Y uno de esos caminos puede ser, como se propone en el proyecto e-Civeles, el empleo de los videojuegos. Una manera lúdica de aprender, y de desarrollar, no solo competencias digitales, sino también de otro tipo: culturales, geoespaciales, lingüísticas . . . Por eso podemos hablar de competencias múltiples, de interdisciplinariedad y de transversalidad, así como de interculturalidad.

Hoy día, en una sociedad global, en la que todo está interrelacionado, dividir el conocimiento en compartimentos estancos, impermeables, no tiene ningún sentido, y solo supone un freno para el avance de la ciencia y para el progreso social. Por eso este proyecto apuesta por la interdisciplinariedad, y en él participan investigadores/as de distintas áreas de conocimiento, con un objetivo común, y sin la limitación impuesta por las fronteras y las barreras tradicionales entre disciplinas. Es necesario potenciar las sinergias en la docencia y en la investigación, porque es del trabajo conjunto y de la aportación de personas con conocimientos diversos de donde surge los resultados más ricos y valiosos y los que más pueden aportar a la sociedad. Como en una orquesta en la que cada instrumento cumple una función, y que no actúa de manera independiente, sino conjunta. Así es como pueden ser vistas las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, como instrumentos de una orquesta que debe tocar en conjunto para llegar a un resultado, la mejora de la calidad de vida, el progreso social y la lucha por la equidad y contra las desigualdades.

Este libro es uno de los resultados del trabajo del proyecto e-Civeles y en él se recogen las aportaciones de diferentes integrantes del equipo, que a través de sus textos han intentado reflexionar y arrojar luz sobre la enseñanza de competencias múltiples desde una

perspectiva intercultural, en dos sectores concretos de la población —personas mayores de 55 años y personas inmigrantes—, por medio del empleo de los entornos virtuales de aprendizaje y de las TIC, en general. Dedicamos por ello un primer bloque de nuestro manual a explicar el proyecto, sus objetivos, quiénes participan en él, y cuáles han sido los resultados fundamentales. El segundo de los bloques se centra en el abordaje teórico del tema del proyecto —el concepto de inclusión, la interculturalidad, las competencias digitales, geoespaciales y lingüísticas focalizadas en los sectores de la población destinatarios de nuestra propuesta formativa, o el aprendizaje basado en juegos—. El tercer bloque ofrece actividades prácticas —*offline*, para su aplicación tanto dentro del aula, como al aire libre, y *online*, a través de los entornos virtuales—, así como una propuesta de currículum. Para el desarrollo de las acciones formativas del proyecto, el manual se acompaña de un anexo en el que se ofrecen diferentes ejemplos.

A partir de nuestro trabajo, una de las principales ideas que podemos destacar —y que da sentido a este proyecto— es que, aunque con el desarrollo de la web social hoy día sea más sencillo realizar acciones que hace unos años eran más complejas, es más necesario que nunca que las personas cuenten con las suficientes competencias para participar con plena conciencia, y sin riesgos, en la sociedad digital. A ello debemos sumar la necesidad de la constante actualización y el desarrollo de nuevas destrezas para hacer frente a la obsolescencia fruto del rápido avance de la tecnología. En ese sentido, el uso del videojuego como herramienta didáctica, capaz de acercar a personas sin conocimientos previos o con un nivel bajo de competencias TIC, puede resultar muy eficaz. Pero, además, su empleo puede resultar igual de útil e interesante en otros sectores de la población para los que inicialmente no estaba planteado, como puede ser el caso de la infancia. Una conclusión que podemos extraer de nuestra experiencia en «La Noche de los investigadores» de la pasada edición de 2019 en la ciudad de Málaga, donde el videojuego despertó gran interés entre los niños y niñas que, junto a sus familias, se acercaban al *stand* de nuestro proyecto.

La propuesta del videojuego era ciertamente arriesgada, pero también necesaria. Como cualquier desarrollo tecnológico, es susceptible de perfeccionamiento continuo. Pero en un mundo tan acelerado y tan cambiante como el actual, todo está sujeto a ese mismo principio. La docencia y la investigación se encuentran en un proceso continuo de mejora, de búsqueda de las mejores soluciones, de las más adecuadas para cada perfil. Ahí es donde entra en juego, como afirmábamos al principio, la creatividad. También quienes se dedican a la docencia y a la investigación deben salir continuamente de su zona de confort, experimentar con nuevas herramientas y metodologías, saber adaptarlas a cada perfil de alumnado, y cumplir con los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Conseguir, en resumen, que las personas a las que forman adquieran las competencias suficientes para desenvolverse de manera plena en su entorno, para informarse y comunicarse en equidad, para ser libres y tomar las riendas de su propia vida. Como en el proverbio que dice «no me des un pez sino enséñame a pescar». Enseñemos pues a pescar en este mar tecnificado, esa es nuestra función, y nuestro compromiso con la sociedad.

María Purificación Subires-Mancera & José Jesús
Delgado-Peña

Primera parte

Introducción

Capítulo 1

El proyecto e-Civeles: Competencias digitales y valores interculturales en entornos virtuales de aprendizaje

José Jesús Delgado-Peña (Universidad de Málaga)

María Purificación Subires-Mancera (Universidad de Málaga)

1.1. Introducción

En la actualidad, estamos siendo testigos del aumento y de la consiguiente expansión de nuevos recursos y métodos de enseñanza-aprendizaje en toda Europa, que están basados en el uso e integración de las TIC, así como en nuevas fórmulas de procesamiento y de difusión de la información. Los rápidos cambios tecnológicos que se están produciendo, tanto en los formatos como en los usos, están abriendo nuevos horizontes para aquellas personas que quieren mejorar sus competencias y mantenerse activas por medio del aprendizaje a lo largo de la vida. Una cuestión que es especialmente importante en aquellos segmentos de la población con un nivel más bajo de competencias digitales, como son las personas mayores (población de +55 años) o las personas inmigrantes procedentes de zonas de bajo desarrollo tecnológico.

En el caso de e-Civeles, nuestro proyecto, el componente tecnológico está centrado en la creación de un videojuego integrado en una plataforma digital. De esta forma se promueve, por una parte, la adquisición de competencias digitales y, se estimulan, por otra, las funciones cognitivas y las competencias lingüísticas de los sectores de la población a los que va dirigida específicamente, como beneficiarios finales, esta propuesta. Para el desarrollo del videojuego se han generado modelos 3D de cuatro ciudades europeas. Las personas participantes en esta experiencia de aprendizaje visitan virtualmente, a través del videojuego, dichos lugares, con el propósito de conocer su patrimonio, recopilar información histórica y realizar unas pruebas para completar el juego.

Los objetivos específicos de este proyecto son, por lo tanto, los siguientes:

- Crear una plataforma virtual que contenga, por un lado, una base de datos de recursos disponibles en el campo del e-learning, la orientación espacial, el lenguaje y la estimulación cognitiva y, por otro, nuevos recursos y materiales creados específicamente

para promover dicho aprendizaje. Estos recursos se basan en la creación de un videojuego que promueve a su vez la sensibilización y concienciación en torno al patrimonio, la interculturalidad y la integración social.

- Elaborar una guía práctica para los educadores de los grupos destinatarios finales del proyecto (población de más de 55 años y población inmigrante) con el fin de que pueda ser utilizado como manual para el desarrollo de sesiones de formación en el campo de la interculturalidad y la integración social. Dicha guía se basa en ejercicios prácticos, recomendaciones, así como en un currículum que favorezca tanto el aprendizaje presencial como el virtual a través de la plataforma del proyecto.

Como objetivos generales, desde el proyecto e-Civeles se persigue:

- Promover la mejora de las habilidades digitales, lingüísticas y cognitivas de los grupos destinatarios.
- Fomentar la inclusión social mediante la sensibilización sobre el patrimonio histórico y cultural en un contexto europeo.
- Estimular la actualización del profesorado en este campo.

La amplia presencia de estos grupos en Europa y la necesidad de su integración social y la mejora de las competencias fundamentales reafirma la necesidad de esta asociación estratégica a nivel transnacional.

1.2. El Consorcio

El proyecto e-Civeles ha sido desarrollado por las siguientes instituciones europeas:

- Aula de Mayores de la Universidad de Málaga (UMA), Málaga, España (Coordinación)
- BIBA- Bremer Institut Fuer Produktion und Logistik GMBH, Bremen, Alemania
- Trebag, Nagykovácsi, Hungría
- Università delle Liberetá del FVG (ULE), Udine, Italia
- Universidade Sénior de Évora (USE), Évora, Portugal
- Integra Institut, Velenje, Eslovenia

1.3. ¿Qué puedes encontrar en este manual? Contenido

Los principales contenidos de esta publicación giran en torno a los siguientes temas:

1. Información y una guía estructurada sobre las competencias interculturales, definición y objetivos de la perspectiva intercultural en el ámbito educativo.
2. Metodología para la enseñanza con TIC y otros materiales educativos gratuitos (por ejemplo, la base de datos de video juegos o el propio videojuego creado en el marco de este proyecto);
3. Indicaciones acerca de cómo utilizar y aplicar los aspectos mencionados en el trabajo diario y en el área temática que forma parte de este proyecto: la interculturalidad, favoreciendo otras competencias básicas (digitales, lingüísticas, etc.) que ayuden a mejorar la calidad de vida de la población a la que va destinado el proyecto y su inclusión social;
4. Recomendaciones relativas a la naturaleza específica de los grupos de beneficiarios finales del proyecto, estudiantes mayores de 55 años y personas inmigrantes con bajas competencias digitales;
5. Una serie de ejercicios prácticos que apoyan las competencias mencionadas anteriormente desde una perspectiva intercultural, y consistentes en un conjunto de fichas con la información básica necesaria para su implementación en cualquier aula.

El manual incluye además un currículum (plan de estudios) para un curso de formación de formadores basado en los contenidos teóricos, recomendaciones y ejercicios combinados con el uso de la plataforma virtual y las herramientas que esta contiene (base de datos, videojuegos, elementos de comunicación 2.0).

1.4. Resultados del proyecto

1.4.1. Plataforma virtual para profesorado y discentes

En primer lugar, se ha creado una plataforma virtual para profesorado y discentes bajo el formato de sitio web —disponible en www.e-civeles.eu— y que está planteada como un repositorio de varios elementos interactivos, entre los que se incluyen:

1. Una base de datos que contiene información y materiales educativos (recursos y herramientas) dentro del ámbito de los objetivos del proyecto. Estos contenidos proceden de las organizaciones e instituciones colaboradoras del proyecto, así como de otras instituciones públicas y privadas que ofrecen recursos de libre acceso para ser aplicados/adaptados según los objetivos del proyecto. Esta base de datos cuenta con diferentes informaciones relacionadas, ofrecidas de una forma claramente estructurada, lo que facilita su acceso en línea. Además, es posible realizar búsquedas utilizando criterios específicos como el idioma del juego, el tipo de habilidades que se buscan (en línea con los objetivos de nuestro proyecto), o el tipo de juego, entre otras opciones. Esta base de datos está disponible en: <https://e-civeles-databases.eu>
2. Un videojuego creado *ad hoc* y orientado a la población mayor de 55 años y población inmigrante, basado, como ya se ha mencionado anteriormente, en escenarios digitales 3D de cuatro ciudades europeas (Évora, Antequera, Udine y Velenje). Cuenta con actividades para fomentar las competencias digitales, la orientación espacial, las competencias lingüísticas y la estimulación cognitiva, desde la perspectiva de la interculturalidad y la inclusión social. Se puede acceder a este videojuego a través del enlace: www.e-civeles.eu
3. Otros recursos de interés y refuerzo, como herramientas de comunicación (p. ej. Facebook) y otros materiales derivados y necesarios (p. ej. la guía de usuario, entre otros), y que también están disponibles en www.e-civeles.eu

1.4.2. Base de datos

Como se ha indicado anteriormente, la base de datos está basada en una selección de materiales de formación de proyectos anteriores de la UE en todas las instituciones implicadas, así como otros materiales de acceso libre y gratuito proporcionados por instituciones públicas y privadas (ONG, fundaciones...), buscando un carácter más intersectorial en cuanto a sus resultados y objetivos a favor de una más amplia transferibilidad. La compilación, clasificación y estructuración de sus contenidos será factible y meticulosa, asegurando que estos tengan en su mayoría una licencia Creative Commons, especificando siempre la fuente de procedencia (atribución), y respetando en todo momento la Directiva Europea de derechos de autor y de propiedad intelectual (aplicada en este caso a materiales docentes, de acuerdo con los fines del proyecto). De esta manera daremos mayor visibilidad y mejor accesibilidad a los materiales prácticos que pueden ser utilizados en el proyecto (aprendizaje de competencias: digitales, geoespaciales, lingüísticas, así como estimulación cognitiva y/o aprendizaje intercultural).

En nuestro caso prestamos especial atención a los materiales que consideramos dirigidos, en especial, al público beneficiario final del proyecto.

La base de datos consiste en una consulta en Internet, en línea, de fácil acceso, en todos los idiomas del consorcio, con una estructura clara y una interfaz fácil de usar (como un motor de búsqueda intuitivo y fácil de usar que utilice palabras clave y otros parámetros). Contiene un total de al menos 60 entradas en las que los materiales / recursos se clasifican y evalúan de acuerdo con un sistema predefinido (plantilla) de acuerdo con las directrices del principal responsable (INTEGRA). También ofrece la posibilidad potencial de poder ser ampliado mediante la acción de colaboradores externos en etapas posteriores y puede ser utilizado en la educación de personas de más de 55 e/o inmigrantes en toda Europa, garantizando su sostenibilidad y transferibilidad. Su mayor innovación es la de servir como un com-

pendio de los materiales existentes, siguiendo las directrices de la UE en cuanto al uso del conocimiento y las prácticas previas disponibles, pero a través de un entorno virtual amigable y especializado en una materia y un público de gran interés a nivel europeo.

1.4.3. Videojuego

El videojuego creado en el marco del proyecto e-Civeles está inspirado en las potencialidades y ventajas que la gamificación ofrece desde el ámbito digital para mejorar los procesos de aprendizaje. La experiencia consiste concretamente en la orientación y resolución de pruebas en cuatro escenarios virtuales en 3D que representan los centros históricos de cuatro ciudades con un patrimonio cultural relevante de cuatro de los países socios: Évora (Portugal), Antequera (España), Udine (Italia) y Velenje (Eslovenia). Todos ellos destacan por su valor histórico en diferentes épocas, sirviendo como hitos significativos en la historia de Europa:

La romanización e imperialismo en Évora, la Edad Media y crisol de culturas en Antequera, el florecimiento del Renacimiento en Udine y los periodos de industrialización y socialismo en Velenje. Además, son ciudades poco conocidas a nivel europeo, lo que favorece su promoción para estar potencialmente en las rutas turísticas. En las recreaciones virtuales de sus centros históricos se han añadido modelos 3D de sus principales monumentos.

Los jugadores deben recorrer las calles y plazas del centro histórico, buscando monumentos significativos sobre los que encontrarán información mediante un código QR, así como algunas fotografías. Cuantos más monumentos y fotografías encuentren en su camino, más información tendrán sobre la historia y los principales lugares históricos de la ciudad. Para la creación del videojuego se ha utilizado un software específico como es UNITY.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este videojuego son varios:

1. mejora de las competencias digitales, ya que las personas participantes se encuentran inmersas en un entorno espacial tridimensional, en un mundo digital que las acerca a un entorno real, utilizando para ello el ratón y el teclado, como herramientas para moverse por la interfaz principal;
2. aumento de las competencias de orientación, ya que se encuentran ubicados en un entorno virtual tridimensional, en el que deben desplazarse para encontrar algunos lugares;
3. estimulación de las funciones cognitivas, ya que deben llevar a cabo una serie de tareas, y recoger y organizar información;
4. una mejor comprensión del patrimonio histórico y artístico de cada ciudad concreta.

En resumen, el objetivo de este videojuego es conseguir un mayor abanico de competencias en línea con el desarrollo tecnológico de nuestra sociedad actual.

Segunda parte

Contexto teórico

Capítulo 2

Inclusión social y educación como punto de partida del proyecto e-Civeles

Alfonso Carlos Morón Domínguez (Universidad de Málaga)

Diego Aguilar Trujillo (Universidad de Málaga)

María Teresa Vera Balanza (Universidad de Málaga)

María de las Olas Palma García (Universidad de Málaga)

María Isabel Hombrados Mendieta (Universidad de Málaga)

Luis Gómez Jacinto (Universidad de Málaga)

2.1. Marco teórico

Si las universidades nacieron en Europa en la Baja Edad Media acompañando el tránsito desde la organización feudal a la vida urbana, ahora en la sociedad global del conocimiento, la educación holista universitaria ha de potenciar, entre otras funciones, el saber convivir (Delors, 1997). En el proyecto e-Civeles, universidad, centros de investigación y empresas unimos esfuerzos, apostamos por modelos sociales equitativos en los que la ciudadanía participa activamente de la mano de estrategias que, como la que presentamos, fortalecen la comunicación intergeneracional y entre personas de contextos culturales diversos. Porque en el marco de la Unión Europea las alianzas se estrechan para rebasar la ciudadanía moderna asentada sobre la diferencia inclusión-exclusión social, nos proponemos educar para favorecer una ciudadanía de lo humano, basada en las relaciones personales (Donati, 2002). Más allá de la transmisión y la generación de conocimiento, la educación superior supone un esfuerzo social organizado que tiene como horizonte la gestión del potencial humano para lograr su máximo desenvolvimiento, sobre el supuesto de que todos los seres están animados por un impulso permanente de desarrollo de sus capacidades y habilidades, al cual llamamos trascendencia (Wilber, 2000).

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), enfatiza aspectos como la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Desde el paradigma de la educación a lo largo de toda la vida a través de la adquisición de competencias se definen estas ocho competencias clave: en comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y, conciencia y expresión culturales. La competencia en conciencia y

expresiones culturales conlleva dotar a nuestros alumnos de las destrezas necesarias para conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Hoy en el territorio de la Unión Europea educamos para el respeto y el entendimiento entre las distintas culturas. En este sentido, el proyecto e-Civeles aborda especialmente la competencia en conciencia y expresiones culturales, y la competencia social y cívica; así mismo, favorece las competencias para aprender a aprender, comunicación, digital y para el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.

«El ideal no es que la Universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la universidad» (Salazar, 1988, cit. por Corrales, 2007). Propiciando el cambio de paradigma, este es el propósito que guía la asociación de las instituciones participantes en el proyecto e-Civeles en la propuesta de reflexiones, acciones y metodologías que promuevan el respeto y los valores de convivencia intergeneracional entre personas de procedencia distinta.

Cuando nos planteamos los retos para la educación en el siglo XXI, coincidimos en afirmar que «La posesión de un derecho no es suficiente para ser considerado libre e igual en el momento de decidir acerca de asuntos públicos» (Oraison, 2011). La construcción de una sociedad más justa pasa por desarrollar modelos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja (Rawls, 2002). Es decir, se trata de comenzar a configurar modelos equitativos, no igualitarios. Así, cuando en el proyecto e-Civeles apostamos por la inclusión, nos planteamos favorecer oportunidades equivalentes a dos colectivos sociales especialmente vulnerables en este momento en el Mediterráneo: las personas inmigrantes y la población mayor de 55 años. Asumimos que nuestro proyecto apuesta por la equidad social porque contempla la singularidad y

la diversidad humana en el espacio, entre ciudadanos y ciudadanas provenientes de distintos entornos geográficos; y en el tiempo, intergeneracional.

Nuestro proyecto se propone diseñar y poner a disposición de la ciudadanía herramientas que afiancen la inclusión social, de esta forma las diferencias culturales serán percibidas como oportunidades (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001), lo que favorecerá que colectivos diversos, dada su procedencia geográfica o bien su edad, participen activamente en la construcción de nuestra sociedad, actúen como sujetos de un escenario democrático, no haya lugar para lo que Iris Marion Young (2000) denomina como una «exclusión interna»; es decir, que, aun encontrándose «integrados», en la sociedad que les acoge, se ven relegados a «zonas de exclusión social». Por el contrario, todos los actores de la sociedad deben ser visibles (Hernández, García y De la Montaña, 2015).

En e-Civeles asumimos que la exclusión social es un proceso estructural que niega el derecho a participar a determinados colectivos (Nussbaum, M. 2006). La inclusión es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas, es una estrategia para alcanzar la humanización de la sociedad; supone respeto, participación y convivencia. Requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizantes. Hablar de participación es hablar de democracia y en una sociedad democrática se debe educar en los valores democráticos de respeto, solidaridad, tolerancia, cooperación y participación, entendiendo, la democracia como el aprendizaje de un estilo de vida y no en sus aspectos más formales. De ahí, que sea necesario un nuevo modelo que suponga el respeto y la apertura a los «otros» como legítimos, en su diferencia, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos. Hablar de inclusión tiene que ver con la búsqueda de la equidad, de la justicia social, de la democracia y del cumplimiento de los Derechos Humanos; es decir, es hablar del proceso humanizador que supone vivir las diferencias. Se trata de reconocer la dimensión de ciudadanía que rodea la inclusión efectiva de cada

persona. En este sentido, la ciudadanía entendida como concepto dinámico, requiere en diferentes momentos del ciclo vital y social la puesta en marcha de estrategias que la mantenga y facilite (Subirats y Pérez Salanova, 2011). No perder el reconocimiento en el desarrollo pleno de la ciudadanía, para colectivos como las personas mayores, o alcanzarlo para otros como las personas migrantes que llegan a nuevas comunidades de acogida, son objetivos que han de estar permanentemente presentes en las estrategias de inserción de las políticas públicas.

En el presente proyecto, nos alineamos con un modelo de aculturación que procura enriquecimiento cultural en un doble sentido, tanto los que se incorporan como los oriundos acrecientan sus valores culturales, partiendo de la base de que la interacción entre inmigrantes y la sociedad de destino a la que se incorporan hace que se produzcan cambios en el contexto social a todos los niveles. Las estrategias de aculturación adoptadas tienen un papel prioritario en la inclusión de los y las inmigrantes y la convivencia entre grupos culturales diferentes. La perspectiva más adecuada, creemos, es la inclusiva que implica el mantenimiento de la propia identidad cultural al tiempo que se produce un interés y acercamiento mutuo entre culturas. El hecho de que nuestra sociedad se esté modificando a un ritmo vertiginoso, convirtiéndose en un mosaico de culturas nos permite afirmar que nuestra sociedad se humaniza, hace de las relaciones personales el núcleo de su estructura. Por tanto, las nuevas relaciones entre ciudadanos de distintas edades o procedentes de distintos contextos culturales se ofrece una oportunidad única para lograr una sociedad fundamentada en el respeto, la convivencia y la participación.

La experiencia migratoria se entiende como un proceso de transición ecológica que da lugar a importantes cambios derivados de la incorporación al nuevo contexto tanto a nivel físico como sociocultural. El proceso migratorio, de cambio del propio país a otro nuevo y desconocido, es un suceso crítico, convirtiéndose en uno de los acontecimientos vitales más complejos del ser humano y obligándole

a un fuerte reajuste en todos los aspectos de su vida. El concepto de experiencia migratoria ha evolucionado desde una perspectiva en el que el migrante tenía un papel pasivo, a otra en el que se le dota de un papel activo en dicho proceso, una persona con estrategias de supervivencia y readaptación en contextos de cambios culturales. Aunque es frecuente pensar que el esfuerzo por adaptarse a la nueva sociedad ha de provenir exclusivamente de los recién llegados, la sociedad receptora es la que verdaderamente tiene una gran capacidad de influencia, pudiendo reducir así muchas oportunidades o, por el contrario, facilitar el proceso de diálogo y la recreación intercultural. El hecho de que grupos culturalmente dispares entren en contacto provoca todo un conjunto de consecuencias que van a variar en función de las condiciones en las que se produce esta interacción. En un primer momento, se consideró la aculturación como un proceso unidireccional, que consistía en el aprendizaje de un nuevo repertorio conductual apropiado al nuevo contexto cultural y al abandono de otros previos no adecuados al país de acogida, que únicamente afectaría a las personas que se desplazan. Esta perspectiva integracionista, desarrollada en la década de los años ochenta (López Melero, 2014) en la que se les exige a las personas diferentes (ya sea porque pertenecen a otra cultura, por razones de edad o por cualquier otra peculiaridad), lo que no se exige a nadie: que sean ellas las que deben cambiar, que demuestren sus competencias, que modifiquen su cultura y sus modos de hacer para ser consideradas como personas «integradas», sin cambio alguno por la otra parte.

Así pues, de la misma manera que apelamos a esta perspectiva competencial, inclusiva y humanizadora en relación con la migración, podemos aplicar el mismo modelo al ámbito de las personas mayores. El envejecimiento es un hecho universal que supone un proceso de cambios biológicos y psicosociales, que son diferentes en cada persona. El afrontamiento de esta etapa de la vida depende en gran parte del estado de salud, de las condiciones sociales y de sus hábitos socio-culturales. En la actualidad, la mayoría de los estudios hacen especial hincapié en que las personas mayores deben

permanecer activas y deben relacionarse con los demás para sentirse menos solas y más satisfechas en su vida. La existencia de relaciones satisfactorias constituye un elemento de bienestar social convirtiéndose estas redes de apoyo en un buen predictor del equilibrio de las personas mayores. Hay en la literatura un amplio acuerdo en que las relaciones sociales e interpersonales en esta etapa de la vida ejercen efectos positivos sobre la salud y el bienestar de los mayores. Desde el presente proyecto se promueve esta participación activa como un medio de incrementar sus habilidades cognitivas y ampliar sus redes sociales. Todo ello contribuirá a mejorar su bienestar.

Como concreción práctica de estos principios, el proyecto e-Civiles se propone la construcción de un videojuego. Con respecto a esto, y en coherencia con los principios expuestos, es necesario que este responda al desarrollo en los participantes de un proceso lógico de pensamiento (López Melero, 2014), es decir, que no solo pretenda la adquisición de cultura sino que atienda a lo cognitivo y metacognitivo; a la comunicación; el desarrollo de normas y valores, sentimientos y emociones, con especial atención al valor de la diferencia y la cooperación; y a la acción, entendida esta como la transformación de la sociedad. Esto debería ser tenido en cuenta, tanto en el desarrollo del juego, fomentando la cooperación en lugar de la competitividad, como en el desarrollo de la formación de los formadores. Así, a través de la dinámica del juego se ofrecerá la oportunidad de conocer, valorar y acrecentar el conocimiento del patrimonio cultural mediterráneo, por encima de barreras religiosas o históricas; facilitar el conocimiento de códigos de comunicación: poner en marcha estrategias de aprendizaje cooperativo; y emprender iniciativas transformadoras conforme a las reglas de la Democracia. En suma, nuestra propuesta responde a las necesidades de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Esta nueva cultura precisa de pedagogías y políticas diferentes (Ainscow et al., 2001) para cambiar las prácticas. Sin cultura cooperativa y solidaria es imposible hablar de inclusión como estrategia para una sociedad humanizada, una sociedad basada en las relaciones

personales. Finalmente, hacemos nuestra la propuesta de Abraham Moles cuando proponemos el juego como experiencia creativa para esa nueva sociedad. A continuación, se exponen a modo de glosario un conjunto de definiciones y conceptos que consideramos importantes tener claros en este ámbito de trabajo y que podrán ayudar como soporte en la creación tanto de los recursos educativos del proyecto como de los siguientes capítulos de esta publicación.

2.2. Glosario

Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Concepción del aprendizaje como proceso permanente a lo largo de toda la vida para satisfacer las necesidades educativas de la persona. Esta expresión se utiliza ampliamente en el ámbito de la alfabetización de adultos para designar los procesos de aprendizaje en muchas formas y a múltiples niveles. Véase también Educación de adultos.

Diversidad. Característica que nos hace diferentes y únicas a las personas, basada en su etnicidad, género, edad, orientación sexual, creencias religiosas y otras características emblemáticas de la identidad (Rappaport, 1977).

Educación continua o permanente. Denominación general de un gran número de actividades educativas destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos. Véanse también Educación de adultos y Aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2007).

Educación de adultos. Actividades educativas ofrecidas en un contexto formal, no formal o informal, que están destinadas a los adultos con objeto de profundizar o reemplazar su educación y formación iniciales. Su objetivo puede ser: a) terminar un determinado nivel de educación formal o capacitación profesional; b) adquirir conocimientos o competencias en un nuevo ámbito (no forzosamente con vistas a una calificación); y c) actualizar conocimientos o competencias. Véanse también Educación básica y Educación permanente (UNESCO, 2007).

Equidad. El grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades de educación ofrecidas a los niños y los adultos. Lograr la equidad supone eliminar las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características (UNESCO, 2007). Se propone como un proceso más preciso que el de igualdad, ya que contempla la singularidad y la diversidad humana en su diferencia, considerando esta como una oportunidad.

Exclusión. Perspectiva de «olvido o abandono» (años sesenta del siglo pasado) Exclusión de cualquier relación y participación humana. Una sociedad invisible donde todo el mundo sabía de su existencia, pero nadie contaba con ellos. Sin embargo, sí tenían que acatar las normas que les imponía la sociedad, aunque no eran tenidos en cuenta para su elaboración (Nussbaum, 2006). Desde esta perspectiva solían presentarse dos tipos de exclusiones, una activa, que consistía en el proceso directo de excluir o marginar a las personas y colectivos diferentes, y otra silenciosa, cuando se les privaba de derechos y deberes.

Igualdad de oportunidades. Manera de compensar desequilibrios entre colectivos y personas en base a la idea de la igualdad. Este planteamiento se sitúa en contra de la equidad (Véase también Equidad y Oportunidades equivalentes).

Inclusión. Perspectiva Inclusiva. La inclusión es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia. Hablar de inclusión requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizantes.

Integración. Perspectiva integracionista (años ochenta). En educación es la respuesta propia de las reformas educativas que emanan del Informe Warnock (1978) y se les exige a las personas con capacidades diferentes que sean ellas las que tienen que cambiar para ser consideradas como personas «integradas», pero sin cambiar el currículum, ni el profesorado, ni los modos de enseñar, etc. Distinguiendo tres tipos de integración: a) Integración física: Satisfacer las necesidades vitales primarias; b) Integración funcional: Utilización de transportes públicos, restaurantes, instalaciones deportivas, etc.; c) Integración personal: Satisfacer las necesidades secundarias y de autorrealización personal.

Migración. Movimiento de población hacia el territorio de otro estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye

migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos (OIM, Organización Internacional para las Migraciones).

Oportunidades equivalentes. Concepto que intenta superar al de igualdad de oportunidades, ya que se basa en los de equidad e inclusión y no en los de igualdad e integración.

Segregación. Perspectiva asimilacionista (años setenta). Desde esta perspectiva la diferencia y la diversidad se consideran como problemáticas y peligrosas y se atienden mediante una respuesta segregadora y asistencial, ofreciendo lugares especiales para su asimilación lejos del resto de personas. Así, por ejemplo, en educación se les separa en colegios o aulas especiales

2.3. Referencias

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Corrales, S. (2007) La misión de la Universidad en el siglo XXI. *Razón y Palabra* (57). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n57/scorrales.html>
- Donati, P. (2002). Ciudadanía y sociedad civil. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (98), 38-64. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_098_01.PDF
- Delors, Jacques. (1997). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Hargreaves, D.H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(91), 23-46.
- Hernández, A.M.; García, C.R.; De la Montaña, J.L. (2015) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura- AUPDCS.
- López Melero, M. (2014). *Un lienzo, un pincel y mis recuerdos: La LOMCE, un cuadro tenebroso. ¿Qué debemos hacer el profesorado comprometido?* Jornadas de Atención a la Diversidad tras la LOMCE. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España (2002). *Recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la educación democrática (Rec (2002)12, adoptada por el Comité de Ministros de 16 de octubre de 2002, en la «812ª reunión de los Delegados de los Ministros»*. Recuperado de https://www.fapar.org/documentos/Educacion_Ciudadania/Recomendaciones_E_Ciudadania_EUROPA.pdf
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- OIM (2006). *Derecho Internacional sobre Migración N°7 - Glosario sobre Migración*. Recuperado de http://publications.iom.int/es/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
- Oraisón, M. (2011). *Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía en Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas*

2021. OEI-SM. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Madrid:Tecnos.
- Subirats, J. y Pérez Salanova, M. (2011). El reto de la nueva ciudadanía. Nuevos relatos y nuevas políticas para distintas personas mayores. *Cuadernos de la Fundación General CSIC* (8). Recuperado de http://www.fgcsic.es/lychnos/es_ES/articulos/El-reto-de-la-nueva-ciudadania
- Tunnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- UNESCO (2007). *Informe educación para todos*. UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
- UNESCO (2017). *Guía profesorado de Ciudades Sostenibles*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249129s.pdf>
- Wilber, Ken. (2000). *Sex, ecology, spirituality*. EUA: Shambhala.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 3

Comunicación intercultural, Sociedad de la Información y e-Ciudadanía

Carmen Romo Parra (Universidad de Málaga)

María Teresa Vera Balanza (Universidad de Málaga)

3.1. Marco teórico

Entiende Castells (2004) la Sociedad de la Información como la estructura social donde el origen de la productividad económica, la hegemonía cultural y el poder político-militar dependen, fundamentalmente, de la capacidad para reparar, almacenar, procesar y generar información y conocimiento. Desde esa posición axial, se apunta al reto de construir, con estos parámetros, una comunicación intercultural efectiva. Las posibilidades que ofrecen para la interacción, para el conocimiento de diversas pautas culturales, la construcción de un debate más rico sobre inquietudes sociales y la propuesta de soluciones, en un contexto de mundialización de los problemas, así lo avalan.

Si bien podemos definir la comunicación intercultural como la «comunicación interpersonal entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas dentro del mismo sistema sociocultural» (Alsina, 1988, en Gómez, 2004), debemos tener en cuenta que en la actualidad la transmisión del conocimiento se sirve y está mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Conseguir, por tanto, la convivencia y el diálogo depende del desarrollo y la implementación efectiva de canales que promuevan una e-Ciudadanía inclusiva, que responda a una inteligencia colectiva. La construcción de una ciudadanía mediática, en la base de programas de educación como los desarrollados por la UNESCO o la Comisión Europea, refrendan que el diálogo entre culturas debe servirse de la información, la comunicación y el aprendizaje.

Los medios de comunicación influyen decisivamente en la construcción del conocimiento del otro, y por tanto, se erigen en canales determinantes para que el diálogo intercultural fluya. Son vehículos potenciales del entendimiento mutuo sobre la base de la tolerancia y el respeto a la diferencia. Así, la alfabetización mediática resulta imprescindible para lograr una plena integración en la era digital formulada sobre las premisas del desarrollo sustentable. Admitir que el conocimiento se construye socialmente tiene aquí un papel fun-

damental en tanto que puede combatir, a partir de la promoción de una ciudadanía crítica, el acomodo de la realidad social a una «realidad mediada» que ocasionalmente puede ser vehículo de estereotipos, prejuicios y discriminación con base en las diferencias culturales. Reconocer la presencia de una comunicación intercultural mediada, pues, nos permite visibilizar el etnocentrismo sobre el que se construyen gran parte de los mensajes en los medios masivos de comunicación y cómo a partir de aquí la difusión de estereotipos gana el pulso a un conocimiento profundo de otras realidades culturales.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje preparan para una comprensión informada entendida de forma multidimensional: como instrucción, como alfabetización mediática —*media literacy*—

—, como recepción activa, como educación para la recepción participativa, como recepción crítica, en definitiva.

Qué duda cabe que la comunicación conlleva construcción de sentido, no se trata de un mero intercambio de mensajes, de información. Comunicar, comunicarse, implica construir un marco que facilite la interacción de los sujetos teniendo en cuenta los sistemas de valores de partida. La comunicación intercultural requiere de una motivación y un esfuerzo que permita emprender el diálogo. No siempre es así. Las imágenes que en gran medida difunden los medios de comunicación definen al otro, al diferente, a partir de la simplificación de sus formas de ser y estar en el mundo. Si no partimos de un conocimiento profundo, estimulado por la voluntad de entendimiento, aquellas imágenes desembocan en una esquematización, a veces interesada, de la realidad. De ello deriva el fortalecimiento de los estereotipos y prejuicios que funcionan como barreras entre el nosotros y el otro, sobre la base de una arbitrariedad que, por último, establece la incomprensión.

Las representaciones sociales imponen un modo de ver el mundo, circulando entre esas imágenes los estereotipos como verdades inamovibles, no sujetas a verificación. Así, nuestros pensamientos y creencias sobre el mundo que rodea a las personas inmigrantes construyen sentimientos y comportamientos filtrados en los procesos de

discriminación. Ciertamente, los estereotipos y los prejuicios se fortalecen y hacen operativos por su utilidad.

En esta línea podemos establecer una serie de creencias comunes referidas al estereotipo de las personas inmigrantes que podemos sintetizar en una triple vía:

1. Sus culturas de procedencia son muy diferentes a las nuestras y, por lo tanto, estas personas tienen muchas dificultades a la hora de aceptar nuestros valores e integrarse. Colectivos plurales, heterogéneos, se dibujan a partir de aquí como extraños, con grandes dificultades de adaptación. Además, a esta visión simplificadora de sus contextos culturales de origen se atribuye el bajo nivel de desarrollo socioeconómico de sus países, que los obliga a abandonarlos en la búsqueda de nuevas y mejores oportunidades vitales.

Sin embargo, sabemos que la división tradición/modernización se viene dibujando como un continuo con polos opuestos dentro de una teoría unidireccional del cambio social, mostrando separadamente la serie de valores y condiciones que definen cada uno de estos extremos, uno como punto de partida y otro como referente de llegada. Sin duda, la confusión entre modernización y occidentalización es uno de sus efectos más señeros. Así, en base a la visión etnocéntrica que mencionábamos, el subdesarrollo se ha venido interpretando «como una consecuencia directa de las características internas de un país especialmente de su economía tradicional, sus rasgos culturales y psicológicos tradicionales y de sus instituciones tradicionales» (Inglehart y Welzel, en Masip, 2007). Frente a ello, las tesis neomarxistas han venido denunciando desde los años cincuenta del pasado siglo la culpabilización de las propias víctimas del capitalismo global. A partir de aquí, en fin, se dibuja la falacia de la resistencia al progreso de las sociedades tradicionales, pretendidamente derrotadas y fagocitadas por la posmodernidad, como única responsable de la bancarrota económica y social de muchos

Estados. El papel de los medios de comunicación es vital aquí, y aunque el mestizaje puede ser percibido ocasionalmente como enriquecedor, se sigue insistiendo en la necesidad de integración dentro de nuestros parámetros culturales. A pesar de que a veces nos declaramos respetuosos con el mantenimiento de otros ritos y costumbres, permanece la desconfianza respecto a la imagen del colectivo inmigrante tendente a encerrarse en guetos, resistente a sumergirse en la cultura de «acogida».

2. La pertenencia a otros contextos socioculturales determina la atribución de una serie de rasgos personales y grupales. A partir de aquí, a las personas que migran se las caracteriza como tontas, perezosas, sucias, . . . Sus actividades se relacionan con la mendicidad o el robo, no tienen viviendas ni trabajos adecuados y, en última instancia, no puedes confiar en ellas.
3. De las anteriores percepciones deviene la de que la población inmigrante y refugiada suponga una amenaza para las sociedades de recepción en una doble perspectiva. Por una parte, se considera que introducen el terrorismo, la violencia y el conflicto. Por otra, vienen a usurpar nuestros estilos de vida, beneficiándose de los recursos que procura el estado del bienestar. En este sentido, es común que circulen comentarios en las redes sociales y en los medios de comunicación afirmando que las personas inmigrantes vienen a robarnos el trabajo y a aprovecharse de nuestro sistema sanitario y educativo y de ciertas ayudas y prestaciones económicas.

La percepción sobre las personas inmigrantes, pues, en gran medida está filtrada por su valoración como grupo que carga «con la conflictividad y los problemas que la sociedad de acogida evita analizar y plantearse» (Juliano, 2004), configurándose como auténticos chivos expiatorios.

El análisis de los discursos hacia lo extranjero, llevado a cabo por el Colectivo IOE (1995), visibiliza las paradojas de la alteridad a través de una serie de líneas de fuerza: Primero los de casa (cuando no

alcanza para todos); son esencialmente incompatibles (más allá de lo económico), reflejando la postura etnocentrista que mencionábamos más arriba, que sirve al refuerzo de la identidad social; en tanto que la visión del mundo, único hogar para todos revela una visión universalista, igualitaria y solidaria, aunque no exenta de cierto paternalismo.

La actual situación de crisis económica y descrédito de las instituciones deviene en factor determinante de la difusión de las creencias que acabamos de comentar. Las bases para la convivencia pivotan alrededor del mercado de trabajo y, por lo tanto, la asunción de la diversidad aún poco asentada en las representaciones del imaginario colectivo difícilmente avanza sobre el sustrato de las condiciones económicas actuales y el discurso político al que dan lugar. La construcción de unas actitudes proclives a la aceptación de la diversidad, pues, se someten a una revisión popular cada vez más restrictiva e intolerante frente al camino de la integración más propio de los períodos de bonanza económica.

Partiendo de estas bases, conseguir una comunicación intercultural eficaz que promueva realmente el diálogo depende de las siguientes premisas para Miguel Rodrigo Alsina (1997), siguiendo a Escoffier:

- Apertura al cambio como base para iniciar un diálogo.
- No hay posiciones universales, todo está sujeto a crítica.
- Aprender a aceptar el conflicto.
- Nada está cerrado y, por tanto, cualquier cuestión puede siempre reabrirse.
- Nuestras identidades se han construido en gran medida en oposición a la de otros.

Es importante desarrollar y fortalecer, en fin, las competencias interculturales, claves para facilitar la comunicación en todos los contextos en los que esta se produzca. Sobre estas bases, requerimos un entrenamiento para mantener una comunicación efectiva. Gimena Pérez Caraballo (2018) nos propone adquirir las siguientes habilidades:

- Enriquecer la propia competencia comunicativa, prestando atención tanto a la comunicación verbal como a la no verbal, del emisor y del receptor de los mensajes.
- Interesarse por la cultura de la otra persona. Conocer los marcos de referencia culturales nos ayuda a conocer y comprender a nuestros/as interlocutores más de cerca.
- Reflexionar sobre los contenidos y prácticas de la propia cultura, manifestada en las ideas y valores que expresamos, ayudándonos a entender por qué se producen determinados malentendidos.

Con Wolton (2006) concluimos que «comunicar es convivir», es preservar la dimensión humanista y los valores democráticos frente a las técnicas y valores de la información en su dimensión exclusivamente mercantilista. Comunicar es, en su opinión, descubrir la incomunicación con el otro y tratar de organizar la convivencia, esto es, reconstruir un espacio simbólico donde la palabra, la negociación y el diálogo ocupen el lugar de la violencia.

3.2. Referencias

- Castells, M. (2004). Ciudades europeas, la sociedad de la información y la economía global. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, (62), 41-56.
- Colectivo IOÉ (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad: discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, (307), 17-51.
- Gómez Aguilar, A. (2004). Nuevas dinámicas interculturales en la esfera pública virtual de Internet. *SPHERA PUBLICA Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, (4), 69-85.
- Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Madrid: Cátedra.
- Masip, J. (2007). Sobre el desinterés por la Historia de la Psicología Social. *Summa Psycologica*, 4(2), 149-163.
- Pérez Caraballo, G. (2018). *Guía informativa y de fortalecimiento de la comunicación intercultural para la integración de la población beneficiaria del programa Siria en Argentina*. Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones (ONU Migración).
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, (36), 11-21.
- Wolton, D. (2006). *Salvemos la comunicación. Aldea global y cultura. Una defensa de los ideales democráticos y la cohabitación mundial*. Madrid: Gedisa.

Capítulo 4

Enseñanza de competencias digitales y TIC

Massimo Bardus (Universit  delle Liberet  del FVG, Italia)
Ivano Sebastianutti (Universit  delle Liberet  del FVG, Italia)

4.1. Introducción: Cómo ha cambiado la enseñanza de las TIC en personas adultas

La tecnología digital, como nueva área de estudio, puede incluir el desarrollo de conocimientos y la comprensión de conceptos subyacentes a los sistemas de información, los datos, las ciencias de la computación, y habilidades para dominar sistemas digitales como la codificación o la programación y más ampliamente, el pensamiento computacional. Durante los últimos veinte años en los que los ordenadores y los dispositivos digitales han alcanzado un uso diario en el ámbito doméstico, se han desarrollado tres fases diferentes en la enseñanza de las TIC para personas adultas: alfabetización digital, web 2.0 y TIC con nuevos dispositivos.

1. Alfabetización digital: la primera fase, en la que se enseñaron los fundamentos en competencias digitales para el uso de ordenadores en el ámbito doméstico. Por lo general, los programas de las clases presenciales incluían una visión general del hardware del ordenador y sus dispositivos externos (teclado, ratón, impresora), una descripción general del sistema operativo y sus funcionalidades básicas, una introducción al uso de los procesadores de textos más comunes y una perspectiva general del uso y la configuración del buzón de correo electrónico y de la navegación por la web a través de los navegadores más comunes. Por lo general, el profesor proporcionaba información técnica a través de textos y libros en papel.
2. Web 2.0: gracias a la posibilidad de una rápida conexión a Internet, se han desarrollado toda una serie de herramientas interactivas en línea, tanto para la comunicación como para la interacción, que todavía se utilizan en los ordenadores de ámbito doméstico principalmente. La metodología de enseñanza en esta fase ha seguido siendo la de las clases presenciales, pero sin el uso de textos o libros, teniendo en cambio un enfoque práctico sobre las diferentes herramientas. Las habilidades digi-

tales se adquirieron entonces directamente a través del uso de las herramientas en línea.

3. TIC y e-learning: en los últimos años, de manera paralela a la difusión de los teléfonos inteligentes y otros dispositivos portátiles, se han desarrollado nuevas tecnologías y aplicaciones que ya no requieren, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de competencias básicas en materia de TIC. El enfoque ha cambiado entonces de la adquisición de habilidades digitales para el uso de la tecnología, a la adquisición de habilidades para usar y aprovechar los servicios que la tecnología puede ofrecer (por ejemplo: para la administración y los servicios públicos). Se han desarrollado, y utilizado como herramientas digitales, recursos multimedia y entornos de aprendizaje (plataformas, MOOCs, LMS, redes sociales). En esta fase, hemos pasado de un entorno de aprendizaje personal (aprendo por mí mismo con mi propio dispositivo) a un entorno de aprendizaje social (aprendo con otros en un espacio compartido a través de mi propio dispositivo). El e-learning es una de las metodologías que se pueden utilizar para el aprendizaje a distancia a través del uso de herramientas digitales. Demos un vistazo más de cerca.

4.2. E-learning

El método de E-learning puede ser entendido tanto como el uso de información y tecnologías de la información «para crear experiencias de aprendizaje» (Horton, 2006), al mismo tiempo que como un método interactivo de enseñanza que permite, a través del uso de Internet y de las tecnologías de comunicación disponibles, cierto tipo de relaciones entre un/a facilitador/a (tutor/a) y un/a estudiante, o también entre estudiantes individuales dentro de un grupo.

E-Learning no es solo la forma corta de «aprendizaje electrónico», que significa aprendizaje por medio del uso de tecnologías electrónicas: el aprendizaje online hace uso de tecnologías multimedia e Internet «para mejorar la calidad de aprendizaje facilitando acceso a recursos y servicios, al mismo tiempo que intercambios a distancia» y colaboraciones a distancia (Comisión Europea, 2005).

E-learning es un método de aprendizaje altamente interactivo que permite la provisión de cursos de formación en la red. No hay, por tanto, necesidad de espacio físico ni tampoco desafíos de limitación de tiempo. Mediante el uso del e-learning, todas las personas que participan (profesorado y estudiantes) pueden tener acceso a cursos y recursos a cualquier hora y desde cualquier espacio, siendo la única condición indispensable tener una conexión en Internet. Un error común que suele suceder es el de no entender completamente las potencialidades del aprendizaje online, y confundirlo con la simple digitalización de contenidos, como presentaciones online, vídeos o PDFs. El método E-learning va más allá de un simple video de YouTube o de un contenido subido a Internet: se trata de un método de enseñanza flexible y articulado en el que el uso de herramientas digitales incrementa la eficiencia y efectividad del proyecto educativo. Las aplicaciones de e-learning pueden ser muy diferentes:

- Cursos con reuniones presenciales en las que el profesorado hace uso de materiales digitales y el alumnado pueden leer más

sobre un tema y preparar la siguiente reunión o clase. Este sería el modelo de clases presenciales con e-learning asistido.

- Blended-learning o Aprendizaje mixto con algunas clases presenciales, aunque principalmente el curso es online y los recursos y contenidos están almacenados y son accesibles online. La meta de las reuniones o clases presenciales se reserva para el conocimiento del grupo y el intercambio. En este caso, esta modalidad de aprendizaje se clasifica como una mezcla entre el método e-learning y la educación presencial.
- Solo clases online de E-learning sin interacción física personal (no muy común en educación de personas adultas, es mayormente utilizado en universidades).

4.2.1. Las principales características y fortalezas del e-Learning

Un curso de formación e-Learning se caracteriza por tres principios básicos:

- Flexibilidad: el curso puede disfrutarse sin ninguna restricción de tiempo o espacio.
- Interactividad: el usuario del curso no es un espectador pasivo, sino que está llamado a aprender a través de la participación e interacción con los contenidos a través de simulaciones y actividades educativas.
- Modularidad: la presencia de módulos individuales (microaprendizaje) permite al alumno «orientar» su formación en función de sus compromisos y necesidades profesionales o personales.

Las principales fortalezas del E-learning son las siguientes:

- Posibilidad de usar herramientas de aprendizaje interactivas: el uso de vídeos, animaciones y actividades interactivas permite

captar y mantener viva la atención del alumnado participante, y por tanto, aumentar su grado de interés y aprendizaje.

- No hay restricción de espacio ni tiempo. La formación es a demanda para que el participante del curso pueda decidir con independencia cuándo y dónde acceder a las lecciones.
- Gran flexibilidad en el método de enseñanza para personalizar los itinerarios de formación en función de las necesidades del alumnado participante.
- Posibilidad de supervisar fácilmente el proceso de aprendizaje a través de los cursos en línea para evaluar el progreso del proceso de aprendizaje de las personas participantes.

4.2.2. Diseño de un curso e-learning

Cuatro aspectos que deben ser considerados cuando se diseña un curso e-learning para personas adultas:

- Participación: el estudiantado adulto, para que participe activamente en el curso, deben estar involucrado en el proceso de aprendizaje. La interactividad y la interacción juegan un papel esencial a la hora de implicar a las personas participantes en el curso. La interactividad genera un intercambio entre el alumnado y el curso e-learning. Por lo tanto, es necesario proporcionar interacciones significativas cuando sea posible, y crear un ambiente de aprendizaje avanzado. Además, darle el control de su propio aprendizaje mantendrá al alumnado motivado y comprometido.
- Enfoque centrado en el problema: el alumnado adulto está interesado en el aprendizaje centrado en el problema y en la práctica de lo que hay que hacer. Hay una diferencia entre lo que necesitan saber y lo que necesitan hacer. Por lo tanto, es esencial crear entornos de práctica que lo ayuden a desempeñar su papel y a mantener la atención en el aprendizaje.

- **Experiencia:** las personas adultas se centran en la experiencia de las tareas y su resultado final, así como en sus respectivas actividades. Las actividades de memorización no funcionan bien con este perfil de alumnado. Por el contrario, los cursos con escenarios de la vida real y un buen número de ejercicios son muy apreciados. El alumnado adulto no prefiere cursos lineales, sino escenarios ramificados.
- **Realismo:** este perfil de estudiante tiende a relacionar inmediatamente el aprendizaje con el mundo real. Por lo tanto, las aplicaciones y beneficios de la vida real deben estar vinculados al curso de e-learning. En vista de ello, es esencial incorporar problemas prácticos al curso, de modo que el alumnado pueda identificar inmediatamente los beneficios que el curso le permitirá obtener en su vida real.

La presencia de un/a facilitador/a es esencial para el aprendizaje en línea. Su papel es diferente al del profesorado en un aula tradicional. El papel de experto/a con un conocimiento más profundo del tema es solo uno de los papeles que asume el/la facilitador/a. Esta persona no solo tiene que transferir su conocimiento, sino que tiene que crear un espacio con actividades y recursos que ayuden a los participantes a desarrollar sus habilidades. La adquisición de habilidades es particularmente importante en la enseñanza de materias profesionales en las que los participantes deben desarrollar habilidades prácticas, conocimientos operativos y ser competentes en un ambiente de trabajo.

4.3. El rol de facilitador/a

Gilly Salmon, una profesional especializada en e-learning, identifica las cinco áreas más importantes que debe poner en práctica un/a e-moderador/a:

- Entendimiento del proceso online. Tomar conciencia de que el aprendizaje a través de Internet requiere de un punto de vista parcialmente diferente al que se ha venido empleando en la docencia tradicional. Habilidad para adaptar la educación tradicional hacia otros contextos. Ser capaz de explotar las ventajas específicas del aprendizaje online y al mismo tiempo hacer frente a sus dificultades o limitaciones.
- Destrezas técnicas, por ejemplo, familiarizarse con las herramientas y, en particular, desarrollar la habilidad de identificar funciones que puedan ser de utilidad en el aprendizaje e-learning. En este tipo de aprendizaje se pueden hacer uso de múltiples aplicaciones y actividades que no han sido creadas inicialmente con un propósito pedagógico. Pero el esfuerzo radica en ser capaz de descubrir ese potencial.
- Comunicación online. Tomar conciencia de la comunicación no simultánea y sus diferencias respecto a la comunicación cara a cara. Ser capaz de desarrollar la habilidad de comunicarse con naturalidad y efectividad.
- Habilidades específicas del sector. Conocer la mejor forma de encontrar los mejores recursos y actividades para los objetivos de aprendizaje planificados en el curso.
- Habilidades personales. Mantener una actitud positiva y motivación para trabajar y desarrollar el papel de moderador/a. No tiene sentido involucrarse en una actividad para la que no se está motivado.

Los principales roles de la figura de facilitador/a son:

- El rol pedagógico: apoyar el proceso de aprendizaje y no centrarse exclusivamente en la pura transmisión de conocimiento para «amueblar» la cabeza del estudiantado. Algunas actividades específicas son:
 - Proporcionar guías y directrices
 - Ofrecer retroalimentación
 - Dar consejos
 - Evaluar
 - Motivar
 - Facilitar la conexión entre el alumnado y los materiales ofrecidos en el curso
 - Monitorear, iniciar o moderar debates
- El rol técnico: Para ser capaz de participar con efectividad en cursos de e-learning, el/la facilitador/a debe tener buenas habilidades en el uso del ordenador, internet y también ser capaz de trabajar en un ambiente de aprendizaje virtual. Especialmente en las etapas tempranas del curso, debe ofrecer apoyo técnico, ayudar en el acceso y guiar al estudiantado en el contexto de aprendizaje.
- El rol organizacional. La metodología de aprendizaje E-learning pone el énfasis en la importancia del trabajo autónomo e independiente y a la vez en la propia iniciativa del alumnado, pero esto no significa que este deba ir solo. El/la facilitador/a debería ayudar a las personas participantes a desarrollar las habilidades necesarias para organizar y realizar el trabajo de manera independiente, pero también apoyar el desarrollo de un entorno de aprendizaje (por ejemplo, formación de grupo, conocimiento propio, etc.). Las actividades del profesorado son:
 - Monitorizar la actividad de cada participante
 - Tomar contacto personal con las personas participantes en el curso que hayan estado inactivas durante un largo periodo de tiempo
 - Ayudar a quien necesiten recuperar con el material
 - Definir y hacer cumplir las fechas de entregas

- Organizar el trabajo en la plataforma virtual (organizar foros de debate, solventar problemas logísticos, etc.)
- La función social. El aprendizaje es una actividad normalmente social. Está basada en la comunicación. Es por ello que una de las funciones más importantes de la persona instructora del curso es la socialización; asegurar que perfectos extraños puedan comunicarse con efectividad de manera online y asegurar la formación de un grupo dinámico de personas que son compañeras de aprendizaje. Un ambiente de trabajo amigable y seguro permitirá a las personas participantes compartir sus reflexiones, experiencias y conocimiento con otras.

4.4. Referencias

- Bonk, C. y Zhang, K. (2008). *Empowering Online Learning*. Indianapolis: Jossey-Bass. Wiley.
- Comisión Europea (2005). Bringing knowledge within reach. EEurope: eLearning. Comisión Europea. Recuperado de https://ec.europa.eu/information_society/doc/factsheets/005-e-Learning.pdf
- Horton, W. (2006). *e-Learning by design*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Salmon, G. (2020). Gilly Salmon. Recuperado de <https://www.gillysalmon.com/>
- VVAA. (2016). *Good Practice Guide for the use of Digital Technology in Adult Basic Education - Introduction and Theoretical Context*. IDEAL- Integrating Digital Education in Adult Literacy. Recuperado de www.erasmusideal.com
- VVAA. (2019). *Rethinking Pedagogy - Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education*. India: UNESCO. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

Capítulo 5

Sociedad de la Información y la Comunicación: educación digital y mediática para el empoderamiento de las personas mayores

Francisco Marcos Martín Martín (Universidad de Málaga)

Laura López Romero (Universidad de Málaga)

5.1. Introducción: brecha generacional y desigualdad digital

La mayoría de los países del mundo están experimentando un aumento en el número y la proporción de personas mayores. A nivel global, la población mayor de 65 años crece a un ritmo más rápido que el resto de segmentos poblacionales. Según datos del informe *Perspectivas de la población mundial (2019)*, en 2050 una de cada seis personas en el mundo tendrá más de 65 años (16%), un número superior a la proporción actual de una de cada 11, en 2019 (9%). Para mediados de este siglo, una de cada cuatro personas que viven en Europa podría tener 65 años o más. En España, uno de los países con mayor esperanza de vida del mundo (UNFPA, 2018), la tendencia demográfica es, incluso, mayor que el resto de las naciones.

La presencia de esta bolsa poblacional sugiere prestar especial atención a las necesidades generales y a los desafíos particulares que afrontan las personas mayores. Uno de los grandes retos es la inclusión plena de este colectivo en las rutinas de la Sociedad de la Información. Por ejemplo, los mayores pueden beneficiarse de un entorno tecnológico que permite resolver gestiones de manera rápida, cómoda y autónoma. Sin embargo, este grupo etario se encuentra entre los segmentos poblacionales que menos utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es decir, se ven afectados por el fenómeno conocido como «brecha digital generacional» (OCDE, 2001, p. 5).

Según la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares (INE, 2019), el 58% de los españoles, de entre 65-74 años, se conectaron a Internet de manera frecuente; frente al 98% de los jóvenes de entre 16 y 24 años. Sin embargo, la brecha digital generacional cada vez se está estrechando más.

Para Ayala y Abellán (2017) la reducción de esta brecha se debe a la mejora y expansión de las infraestructuras para la comunicación, a la mayor calidad y velocidad de la Red, a la multiplicación de

servicios ofertados por las «teleco», al abaratamiento de equipos informáticos y la facilidad de conexión, a la mejora de las condiciones económicas de los mayores y las políticas de expansión de la cultura digital desarrolladas por entidades públicas, privadas y organizaciones no gubernamentales.

Aunque la brecha digital está destinada a desaparecer, sobre todo en los países tecnológicamente desarrollados, ha emergido la denominada «desigualdad digital» (Hargittai y Hinnant, 2008; Van Deursen et al, 2017). La desigualdad digital hace referencia al aprovechamiento de los usos beneficiosos de Internet por parte de la población con más habilidades para la navegación. Como indica De Marco (2017, p. 99), los usos más ventajosos de Internet son mejor aprovechados por los internautas con más destrezas para navegar por el ciberespacio: personas con elevado nivel de estudios, jóvenes y con mayor estatus socioeconómico. Un perfil, el descrito, que no representa a la mayor parte del colectivo de personas mayores, al menos en España. Al respecto, Mireia Fernández Ardèvol (Plaza, 2017) afirma que son muchas las personas mayores que regularmente usan las redes sociales, pero que cuando tienen que llevar a cabo servicios y trámites en línea más exigente (por ejemplo, realizar transferencias bancarias o alguna gestión con las Administraciones Públicas) tienen que pedir ayuda a su entorno más cercano. Esto es algo que también se puede aplicar en parte al otro colectivo objeto del proyecto e-Civeles, la población inmigrante, especialmente en relación con las dificultades de idioma.

5.2. Alfabetización digital para la e-inclusión de las personas mayores

Numerosas voces expertas coinciden en que para lograr el empoderamiento digital o e-inclusión plena de las personas mayores, la alfabetización en los recursos que ofrece la Sociedad de la Información se convierte en un factor fundamental (Abad-Alcalá, 2016; Marcinkiewicz-Wilk, 2016; Trigueros-Cervantes, Rivera-García & Delgado-Peña, 2017). Para el desarrollo de una sociedad digital, Europa ha impulsado una Agenda Digital para promover el acceso a Internet y su utilización por todos los ciudadanos europeos, especialmente mediante actividades que apoyen la alfabetización digital y la accesibilidad. En este caso, la preocupación por incluir a las personas mayores en las tecnologías de la información ha sido asumida por administraciones públicas y organizaciones internacionales dando lugar a un importante número de iniciativas de edudigitalización. Cada vez son más los agentes sociales implicados en la educación digital para personas mayores. Sin embargo, debido a las limitaciones de espacio solo destacaremos dos iniciativas que son referentes en el ámbito de las TIC.

- Cibervoluntarios. «Entidad sin ánimo de lucro compuesta por emprendedores sociales» que tienen como objetivo principal «promover el uso y el conocimiento de las nuevas tecnologías como medio para paliar las brechas sociales». Esta entidad se apoya en una importante red de personas mayores voluntarias y el aprendizaje entre iguales o *peer mentoring* como método de trabajo.
- Cibermanagers. «Proyecto de aprendizaje y servicio solidario para el uso seguro y saludable de las TIC y el fomento de la ciberconvivencia». Adolescentes de entre 12 a 18 años, de Bizkaia, Gipuzkoa, Andalucía y Paraguay, son formados en el «uso seguro de Internet y en metodologías adecuadas para trasladar estos mismos conocimientos tanto al alumnado de Primaria como a personas adultas».

Las recomendaciones formativas no solo deben centrarse en la propuesta de contenidos, también es necesario establecer unas pautas para maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las TIC para las personas mayores. Leopoldo Abad (2014) considera que los programas de alfabetización mediática deben diseñarse sobre la base de los siguientes principios:

- Adaptar los materiales al entorno cultural y social (realidad económica, vínculos sociales y vitales, intereses personales, situación de dependencia). Para materializar esta propuesta resulta fundamental conocer la heterogénea realidad del colectivo de personas mayores.
- Vincular los programas de alfabetización digital a los niveles de competencia, uso y la evolución experimentada por los usuarios.

Del mismo modo, consideramos que resulta fundamental que el diseño de las interfaces (en distintas plataformas) faciliten la experiencia de los usuarios mayores con el entorno digital. Así mismo, la persona docente debe proporcionar al alumnado mayores herramientas de apoyo (manuales, vídeos, podcast, etc.) para facilitar el aprendizaje o reforzar los conocimientos adquiridos.

5.3. Personas mayores en los medios de comunicación: invisibles y estereotipadas

Al igual que en la educación digital, en el ámbito de los medios de comunicación tradicionales las personas mayores también se postulan como uno de los colectivos más vulnerables debido, fundamentalmente, a sus escasas competencias mediáticas. Contreras, Marfil y Ortega (2014) advierten que los mayores desconocen el funcionamiento de los medios audiovisuales y por ende se convierten en consumidores pasivos ante los mensajes difundidos por la televisión, la radio y la publicidad. El contexto descrito sugiere una solución urgente que bien podría estar en la educación mediática. Al respecto, Sonia Livingstone (2011, p. 27) pone el acento en la comprensión, crítica y creación de materiales mediáticos, aspecto, este último, que trataremos en siguientes párrafos. Por otro lado, además de las carencias citadas, las personas mayores padecen un trato inadecuado por parte de los medios de comunicación.

Prácticamente, la totalidad de los estudios publicados sobre personas mayores y medios de comunicación se han centrado en analizar el tratamiento que, sobre todo, la prensa, y en menor medida, programas de televisión, radio y publicidad han dado al colectivo. Los resultados de estas investigaciones indican que se muestra a las personas mayores como un grupo humano necesitado de atenciones sociales de emergencia y primarias, dependiente, aislado, inadaptado, incompetente e improductivo. Por otra parte, en la publicidad, se muestra una imagen del colectivo vinculado a valores de tradición, seguridad, sabiduría o incluso logrando hazañas deportivas. Estas dos maneras antagónicas de mostrar la realidad de los mayores son reduccionistas y alejadas de la cotidianidad de dicho grupo etario (Kohlbacher & Herstatt, 2011; Ylänne, 2015; Amaral & Daniel, 2016; Suay-Madrid, 2017; Antón & Fernández, 2018; Vázquez-Miras, 2019). Además, cuando se realiza la cobertura de las informaciones, no se recurre a miembros del colectivo como fuente principal, se utiliza una terminología inadecuada al referirse a estas personas y se difun-

den discursos edadistas (término acuñado por Butler & Lewis, 1973) y gerontofóbicos (Bravo-Segal, 2018).

El edadismo, o discriminación por edad, genera la interiorización del estereotipo negativo por parte de la sociedad y de las propias personas mayores. Como indica la periodista Loles Díaz (2013), esa interiorización se advierte en hechos y actitudes, que se manifiestan en las expresiones que utilizan los mayores para referirse a sí mismos: «yo ya no valgo para nada» o «total si yo ya, para lo que me queda». El sentimiento de nulidad está íntimamente unido a la dignidad, a la autoestima, al sentido de la propia vida. Para evitar las consecuencias del edadismo mediático, resulta necesario difundir una imagen positiva de las personas mayores. Es decir, se debe mostrar que el envejecimiento es una etapa en la que se experimentan transformaciones y cambios en el organismo y en el estilo de vida, pero asumiendo positivamente esta realidad y recurriendo a estrategias de adaptabilidad. Y es que la vejez ofrece tantas oportunidades para el crecimiento personal y social como cualquier otra etapa de la vida (Manichiello, Browne & Kendig, 2000).

De acuerdo con Loles Díaz (2013), se necesita aumentar la cantidad y la diversidad de imágenes de las personas mayores para que reflejen su pluralidad. Así mismo, la tarea de crear y difundir estas imágenes positivas corresponde, en primer lugar, al colectivo de las personas mayores porque deben ser ellas quienes creen esa imagen adecuada a su realidad; pero también de los agentes sociales, concretamente de los medios de comunicación. Consideramos que no es suficiente que las personas mayores participen en los medios de comunicación como meros colaboradores. La participación de las personas mayores es buena para el colectivo y también para los medios de comunicación.

Sin embargo, los medios públicos y privados no facilitan la participación de las personas mayores. Los medios de comunicación se alejan del concepto de servicio público y se abrazan a la tiranía de las audiencias, que se transforman en ingresos económicos. Para las empresas mediáticas las personas mayores no tienen valor de mercado.

De este modo, los medios fomentan la presencia de personas jóvenes o personas de más edad que tratan de conservar unos rasgos físicos propios de la juventud.

En este contexto, la presencia de las personas mayores se tiene que canalizar a través de los medios que pertenecen al tercer sector de la comunicación (entidades sin ánimo de lucro). Por ejemplo, cadenas de televisión y estaciones de radios comunitarias y universitarias. En España, la mayor parte de los proyectos mediáticos realizados por personas mayores han sido creados al amparo de los programas de formación de las universidades para mayores. Por ejemplo, el Aula Permanente de Formación Abierta de Granada, la Universidade Sénior da Universidade da Coruña, el Programa para Maiores de Vigo y de la Universidad de Málaga proponen acciones para la producción y difusión de contenidos mediáticos. Así mismo, los proyectos mediáticos citados tienen en la radio a su medio de preferencia.

Que la radio sea el medio utilizado para implementar proyectos mediáticos en centros educativos obedece, ciertamente, a cuestiones económicas. Realizar un programa de radio digital, e incluso en una emisora de Frecuencia Modulada, requiere de menos inversión que la realización de un programa de televisión o la impresión de un medio escrito y la difusión de los contenidos radiofónicos es alta. Además, la creación de programas de radio con mayores responde, fundamentalmente, al interés que genera el medio en el alumnado de este tipo. Para las personas mayores la radio es un medio de comunicación entrañable, un canal evocador de recuerdos de etapas anteriores a la vejez.

Un ejemplo paradigmático de programa de alfabetización mediática en un contexto radiofónico es el que se realiza en la Universidade Sénior de A Coruña, que ha impulsado el programa *Radio Sénior*, que se emite en la emisora comunitaria CUAC FM. Una iniciativa similar a la citada se ha implementado en el Aula de Mayores +55 de la Universidad de Málaga. Se trata del programa *La voz de vida*, iniciativa radiofónica que forma parte de la parrilla de la emisora comunitaria Onda Color. La metodología de trabajo en este tipo de proyectos

radiofónicos es «Aprender haciendo» (Fernández & Wompner, 2007). En lugar de continuar con la secuencia habitual que va de la teoría a la práctica, se invierte el proceso: práctica-teoría. El medio físico radiofónico requiere de la implementación de este método de trabajo que resulta, según las opiniones de los participantes, muy eficaz y motivador.

La voz de vida y *Radio Sénior* son dos de casi la veintena de iniciativas radiofónicas que se desarrollan en el contexto de las universidades para personas mayores españolas (Martín-Martín y Delgado-Peña, 2019). Se trata de un número muy bajo si lo comparamos con el número de programas que se emiten en las radios universitarias o las emisoras comunitarias vinculadas a este tipo de universidades. Estos datos ponen de manifiesto que la relación entre los medios de comunicación y la presencia de personas mayores no tiene correspondencia, en términos cuantitativos y cualitativos. Consideramos que esta situación reclama, con urgencia, mayor atención.

5.4. Conclusiones

El fenómeno analizado, las personas mayores en la Sociedad de la Información, constituye uno de los desafíos más importantes que debemos afrontar. El modelo social basado en el desarrollo tecnológico ha levantado barreras y ha facilitado, sobre todo, el acceso a un enorme caudal de datos e información, de manera rápida, ágil y económica. Sin embargo, para disfrutar de los recursos que nos ofrece la Sociedad de la Información, se requiere, además de la infraestructura necesaria para facilitar el acceso, destrezas en el manejo de la tecnología y la gestión y comprensión de los contenidos. Precisamente, en este punto, las personas mayores se postulan como uno de los colectivos más vulnerables, debido, fundamentalmente a las escasas competencias digitales y mediáticas.

Ante esta situación, la educación digital y mediática se presenta como la estrategia más segura para el empoderamiento de las personas mayores frente a los desafíos de la sociedad digital y los mensajes engañosos que se difundan a través de los medios de comunicación. Las personas mayores con conocimientos digitales y mediáticos tendrán un criterio más sólido para seleccionar la información, para comprender la naturaleza del contenido y para beneficiarse de las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación.

5.5. Referencias

- Abad Alcalá, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Comunicar*, XXI(42), 173-180. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-17>
- Abad Alcalá L. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Prisma Social*, (16), 156-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353747312005.pdf>
- Abellán García, A.; Aceituno Nieto, P.; Pérez Díaz, J.; Ramiro Fariñas, D.; Ayala García, A. & Pujol Rodríguez, R. (2019). Un perfil de las personas mayores en España, 2019. *Indicadores estadísticos básicos*, 22. Madrid: Envejecimiento en red.
- Amaral I. & Daniel F. (2016). Ageism and IT: Social Representations, Exclusion and Citizenship in the Digital Age. En Zhou J. y Salvendy G. (eds.), *Human Aspects of IT for the Aged Population. Healthy and Active Aging. ITAP 2016*. Lecture Notes in Computer Science, 9755. Switzerland: Springer.
- Antón Crespo, M. & Fernández Ramos, M. Y. (2018). La tercera edad en los contenidos informativos de la prensa digital. Estudio empírico de los encuadres noticiosos sobre las personas mayores de Castilla y León. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 24(1), 33-50.
- Ayala García, A. & Abellán García, A. (2017). La brecha digital continúa reduciéndose. Blog Envejecimiento [en-red]. Recuperado de <https://envejecimientoenred.wordpress.com/2017/10/06/la-brecha-digital-continua-reduciendose/>
- Bravo-Segal, S. (2018) Edadismo en medios masivos de comunicación: una forma de maltrato discursivo hacia las personas mayores. *Discurso & Sociedad*, 12(1), 1-28.
- Butler, R.N. & Lewis, M. (1973). *Aging and Mental Health*. St. Louis, MD: C.V. Mosby.
- Contreras-Pulido, P.; Marfil-Carmona, R. & Ortega, J.M. (2014). La competencia mediática de las personas mayores andaluzas: retos para una inclusión social plena. *Historia y Comunicación Social*, (19), 129-142.
- De Marco, S. (2017). La revolución de Internet. Los usos beneficiosos y avanzados de Internet como la nueva frontera de la desigualdad digital. *Panorama*

- Social*, (25), 99-116. Recuperado de https://www.funcas.es/publicaciones_new/Sumario.aspx?IdRef=4-15025
- Díaz Aledo, L. (2013). La imagen de las personas mayores en los medios de comunicación, *Sociedad y utopía: Revista de ciencias sociales*, 41, 483-502.
- Fernández Montt, R. & Wompner, F. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 3613, 1-10. Recuperado de https://mpr.ub.uni-muenchen.de/3613/1/MPRA_paper_3613.pdf
- Fundación Mémora. (2019). *La soledad de las personas mayores*. Barcelona: Fundación Mémora.
- Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008). Digital inequality: Differences in Young adults' use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0093650208321782>
- INE (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528559&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Kohlbacher, F. & Herstatt, C. (eds.) (2011). *The Silver Market Phenomenon: Marketing and Innovation in the Aging Society*. Berlin: Springer.
- Livingstone, S. (2011) Concepciones convergentes sobre alfabetización. Perspectiva democrática y crítica. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 25-37. Recuperado de <https://www.infoamerica.org/icr/n05/livingstone.pdf>
- Marcinkiewicz-Wilk, A. (2016). Older people in the information society. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 18-31.
- Martín-Martín, F.M & Delgado-Peña, J.J. (2019). Taller de radio del Aula de Mayores de la Universidad de Málaga: Una experiencia de alfabetización mediática. En Martín-Martín, F.M & Gómez-Aguilar, M. (coords.), *Post-Periodismo: Entre lo real y lo virtual*. Madrid: Editorial Aula Magna. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Minichiello, V.; Browne, J. & Kendig, H. (2000). Perceptions and consequences of ageism: views of older people. *Ageing & Society*, 20(3), 253-278. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/ageing-and-society/>

- article/perceptions-and-consequences-of-ageism-views-of-older-people/0F-607565509B9999B82B3A0FF4F8AADE
- NACIONES UNIDAS (2019). *Perspectivas de la población mundial*. Nueva York: United Nations Department of Public Information. Recuperado de https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_PressRelease_ES.pdf
- OCDE (2001). *Understanding the Digital Divide*. Paris: OCDE. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/understanding-the-digital-divide_236405667766;jsessionid=9fmCrRovncyhL9vu-gkUVxR6a.ip-10-240-5-27
- Plaza, Á. (2017). *Entrevistas: Mireia Fernández Ardèvol*. Universidad Oberta de Catalunya. Barcelona. Recuperado de <https://www.uoc.edu/portal/es/news/entrevistes/2017/006-mireia-fernandez.html>
- Suay Madrid, A. (2017). El discurso del envejecimiento activo en la radio y su representación en los magacines generalistas y especializados. La contribución de la radio a un tratamiento positivo de los mayores. Tesis doctoral. Universidad CEU-Cardenal Herrera.
- Trigueros-Cervantes, C.; Rivera-García, E. & Delgado-Peña, J.J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante: análisis en el contexto español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14048873013/html/index.html>
- UNFPA (2018). *Estado de la población mundial 2018*. Nueva York: UNFPA. Recuperado de https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_PUB_2018_ES_SWP_Estado_de_la_Poblacion_Mundial.pdf
- Van Deursen, A.; Helsper, E.; Eynon, R. & Van Dijk, J. (2017). The compoundness and sequentiality of digital inequality. *Internacional Journal of Communication*, 11, 452-473. Recuperado de <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5739/1911>
- Vázquez-Miraz, P. (2019). El temprano retiro de las presentadoras de teledia-rios en Colombia y España: el repudio a la vejez femenina. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(2), 1171-1189.
- Yläne, V. (2015). Representations of ageing in the media. En Twigg, Juliay. & Martin, Wendy. (eds.), *Routledge Handbook of Cultural Gerontology* (369-376) Nueva York: Routledge. Recuperado de <http://orca.cf.ac.uk/72132/>

Capítulo 6

Formación digital e integración social de las personas inmigrantes

María de las Olas Palma García (Universidad de Málaga)

Rafael Arredondo Quijada (Universidad de Málaga)

6.1. Introducción

La migración humana es un hecho inherente a todas las civilizaciones, atemporal y con multitud de causas y consecuencias. Lo común en todas ellas siempre ha sido la búsqueda de mejores condiciones de vida de quienes salen de sus países de origen y las preocupaciones por su integración en los países que los reciben (Blanco, 2000). En la actualidad, es uno de los procesos sociales que más está transformando las sociedades tanto en los países receptores como en los de origen (Galster, 2012).

En los últimos años, de los 512 millones de habitantes que registra Eurostat —a fecha 1 de enero de 2018— como residentes en los veintiocho países de la Unión Europea, aproximadamente 22,3 millones (4,4 %) eran de nacionalidad de países extracomunitarios. A esos datos, siempre se ha de añadir una bolsa de inmigrantes no contabilizados de difícil estimación, pero que en todo caso en conjunto no rebasaría el 7% de la población residente en la Unión. Estas personas, en su mayoría más jóvenes que la población total ya residente en sus países de destino, se enfrentan a su llegada a nuevas condiciones sociales, culturales, económicas o jurídicas que les producen escenarios de gran incertidumbre en sus experiencias vitales. Han de conocer y convivir en un nuevo contexto cultural, político y social, con sus respectivas normas, costumbres, idiomas y valores, en el que además con gran frecuencia van a ser objeto de precariedad en el trabajo, en la vivienda o en otros espacios de derechos sociales.

En esta situación, los instrumentos y estrategias desarrollados por las sociedades de acogida para su integración social han sido siempre objeto de debate y preocupación, avanzando desde modelos de carácter más asimilacionista hasta otros de mayor convivencia multicultural (Todd, 1996). En cualquier caso, más allá del debate sobre la idoneidad y aplicabilidad de los distintos paradigmas teóricos sobre la integración social de los inmigrantes, la experiencia real de respuestas para la acogida de estas personas parece haberse transformado en un proceso de carácter unidireccional, en el que las

responsabilidades recaen con mayor peso solo en los propios inmigrantes (Carrera, 2006). Con frecuencia, cuando se trata de analizar la integración de las personas inmigrantes se centra la mirada en ellas mismas, en su capacidad de incorporarse a los ámbitos en los que puedan encontrar los nuevos conocimientos y competencias que la sociedad receptora las exige para su aceptación. Pero además de la mirada centrada en los propios sujetos, la integración social ha de construirse desde estrategias proactivas de búsqueda y facilitación en todos aquellos ámbitos en los que se producen oportunidades para el encuentro multicultural. Entre ellos, adquieren especial importancia los sistemas de formación (Taylor y Kaur, 2012) en los que claramente las nuevas tecnologías ofrecen aplicaciones de gran interés. No en vano, los desplazamientos internacionales de población de las últimas décadas se han acompasado con los procesos de acceso a las nuevas tecnologías. En estos momentos, pocas dudas podemos albergar sobre la importancia del manejo de los distintos recursos tecnológicos como instrumentos imprescindibles para movernos sin dificultades por la «aldea global» (Carmona, 2012).

6.2. Contexto multicultural en los sistemas de formación

La inmigración implica la adaptación a nuevos contextos multiculturales en las sociedades actuales. Cada día, irrevocablemente, nuestros contextos de convivencia son más plurales y diversos, configurándose desde ellos espacios privilegiados para el desarrollo de estrategias inclusivas de bienestar social. Nos movemos de forma cotidiana en espacios geográficos de gran pluralidad cultural, en los que los sistemas de formación ofrecen una red de actores y acciones de gran potencial para la inclusión de todas las personas. De acuerdo con Aydin, Gundogdu y Akgul (2019) los sistemas de formación adquieren un valor central como agente de cambio hacia la multiculturalidad, ofreciendo a su vez seguridad y protección a través de profesionales con formación especializada y del apoyo del grupo de iguales (Fernández, 2017).

Entre los actores presentes en los sistemas de formación, las personas inmigrantes y refugiadas ocupan un lugar en alza. Aun atendiendo a las diferentes categorizaciones de la población extranjera en cuanto a su estatus legal, su participación en los distintos espacios de formación previstos en las sociedades europeas actuales es cada vez más amplia. De hecho, actualmente las políticas de formación son una herramienta central en los servicios que se les ofrecen, de forma que:

En los países en los que hay normativa más desarrollada para favorecer la integración de inmigrantes y refugiados, los aspectos a los que se da mayor importancia son tres: el aprendizaje de la lengua, los cursos de orientación sobre el entorno social, dirigidos a que los recién llegados conozcan lo antes posible la sociedad en la que se hallan, y la formación y orientación para el empleo (Pajares, 2005, p.118).

En general, el colectivo de personas inmigrantes y refugiadas es receptor preferente de acciones de formación relacionadas con su inserción sociolaboral, con el conocimiento del idioma y de todos

aquellos recursos sociales y culturales que favorezcan su inclusión. Desde todas estas acciones es posible fortalecer el diálogo intercultural como rasgo distintivo de nuestra diversidad europea. Nos encontramos, por tanto, ante un contexto multicultural vinculado a la formación que ha de ser rentabilizado como instrumento de pluralismo y educación para una ciudadanía diversa e inclusiva, que haga posible la bidireccionalidad en la integración social de las personas inmigrantes. Por parte de la comunidad de acogida, nos corresponde favorecer los procesos de acogida, promoviendo una convivencia desde el respeto y el reconocimiento mutuo, aprendiendo de y entre todos y todas.

Para ello, los docentes y profesionales relacionados también han de reconocerse como actores preferentes, siendo los primeros que deben formarse en un modelo de educación intercultural que favorezca tanto en las personas inmigrantes como en la comunidad que los acoge, relaciones de equidad y de respeto a las diferencias.

6.3. Personas inmigrantes y TIC

En general, la formación se configura como soporte básico para las personas inmigrantes, tanto por las competencias y conocimientos que a través de ella adquiere, como por las experiencias de apoyo social que en ella encuentran. En ambos planos, la utilización de nuevas tecnologías amplía las posibilidades de alcanzar los objetivos formativos que se persigan, ya sean para el conocimiento del idioma, para el entrenamiento en competencias digitales, para la incorporación en redes de apoyo social o para el acercamiento a los espacios culturales. Sin duda, las tecnologías diversifican el proceso de aprendizaje en cualquier ámbito, también en el relacionado con la integración social de las personas inmigrantes.

Por un lado, como medio de comunicación e interacción reducen las barreras espaciales y permiten hacer uso de otros lenguajes que, a su vez, contribuyen a superar las limitaciones asociadas al desconocimiento del idioma (Caamaño, 2009). Otro de los puntos fuertes de las TIC tiene que ver con sus posibilidades para facilitar la aproximación cultural. No olvidemos que uno de los primeros pasos para poder valorar otras culturas es conocerlas y es evidente que las TIC ofrecen diversas posibilidades de acceso a contextos culturales diversos a partir de la reducción de las barreras espaciales y temporales. En consecuencia, constituyen una herramienta de gran ayuda en la superación de los posibles riesgos de exclusión social derivados del origen o la pertenencia a una cultura diferente (Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013). Junto a ello, en el plano de la comunicación, las nuevas plataformas tecnológicas, las redes sociales y su inmediatez dan cuenta de procesos de comunicación transnacionales en los que las identidades individuales y colectivas reproducen complejas sinergias históricas, sociales y culturales (Retis, 2014).

De esta forma, las «nuevas tecnologías tienen el potencial de mejorar la calidad de vida y la posición social» de las personas inmigrantes en las sociedades de acogida. «Además de reforzar sus redes sociales», a través de ellas pueden situarse con mejores oportunidades

para encontrar un trabajo adecuado a su preparación; pueden formarse y aumentar las capacidades y recursos personales de los que ya disponen; asimismo les permiten «aprender la lengua local, interactuar con las administraciones públicas o participar de la vida política y cultural».. En otras palabras, las TIC pueden convertirse en una herramienta inestimable en los procesos de integración, «tanto desde el punto de vista funcional (integración jurídica, económica, laboral y habitacional) como psicosocial y sociocultural, cuyo resultado es la incorporación afectiva y efectiva de las poblaciones incorporadas a los modos de ser, valorar y comportarse de la sociedad receptora» (Martín, 2009, p. 21, cit. por Osorio & Rodríguez, 2015).

6.4. Empoderamiento digital de las personas inmigrantes

En líneas generales, con el término «brecha digital» nos referimos a las distancias que se generan en la sociedad a partir del acceso a la tecnología y su utilización. Describe, por un lado, la distancia basada en el acceso a los recursos tecnológicos y, por otro, la producida por las diferencias en su uso y en las competencias necesarias para ello. Sin duda, los avances tecnológicos en la cobertura de Internet están igualando las posibilidades de todas las personas en su acceso, manteniéndose no obstante las diferencias en sus competencias digitales para su uso y aplicaciones.

De acuerdo con Van Deursen, Helsper y Eynon (2016) las competencias digitales se desglosan en cinco tipos: operativas (poder utilizar una computadora), móviles (poder utilizar un dispositivo móvil), navegación de la información (ser capaz de encontrar e interpretar información relevante), sociales (compartir información y formar amistades) y creativas (crear contenido en línea). Aunque tradicionalmente el uso de la tecnología se relaciona con las competencias operativas, la participación exitosa en la sociedad depende mucho más de las competencias de navegación de la información, las competencias sociales y las competencias creativas. Por ejemplo, encontrar información útil y actualizada sobre los recursos sociales disponibles en una ciudad, depende más de saber cómo formular y filtrar las consultas, que de la disponibilidad y acceso a dicha información.

La realidad de las migraciones reúne un colectivo heterogéneo de personas, entre las que, sin duda, muchas de ellas disponen de competencias digitales desarrolladas. En numerosos casos, quienes llegan a los países de destino ya disponen de competencias operativas relacionadas con el manejo de los equipos tecnológicos, sin embargo, pueden carecer de las más importantes para su inclusión social, todas aquellas dirigidas a las aplicaciones cotidianas de la convivencia y de las relaciones de inclusión con su entorno (p. ej. saber encontrar información útil y contactos de relación que les mantengan activos en

la vida social). Por ello, en la utilización de las tecnologías por parte de las personas inmigrantes es necesario distinguir entre el uso de aplicaciones para conectarse entre sí, del uso de aplicaciones dirigidas a la comunicación e integración en la sociedad de acogida (Collin, Karsenti y Calome, 2015). En este sentido, Büchi, Just y Lazer (2015) diferencian cuatro funciones en el uso de las tecnologías digitales entre las personas migrantes: interacción social, búsqueda de información, entretenimiento y transacciones comerciales. A las que se añaden aquellas relacionadas el desarrollo personal y el acceso a las noticias de actualidad (Van Deursen y Van Dijk, 2014). En resumen, las personas inmigrantes no solo han de disponer de competencias digitales, sino que han de saber hacerlas visibles y prácticas, para incorporarse en igualdad de oportunidades a las nuevas reglas de convivencia en las que se encuentran.

Por todo ello, las personas migrantes necesitan un empoderamiento digital, que les haga proactivos en la optimización de sus propias competencias, reconociéndolas y adaptándolas a las nuevas realidades en las que se ven inmersos. A este reto social se le suma, además, el combate contra la exclusión digital en el proceso de digitalización de las ciudades, de los servicios y de las vías de información y de gestión, para lo que la innovación en nuevas estrategias de formación son claves. Es importante promover soluciones que confluyan necesidades de actuación social mediante recursos tecnológicos, para evitar agudizar aún más las desigualdades y la exclusión tanto social como digital.

6.5. Referencias

- Aydin, H., Gundogdu, M., & Akgul, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, 1-12.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Büchi, M., Just, N., y Latzer, M. (2015). Modeling the second-level digital divide: A five-country study of social differences in Internet use. *New Media & Society*, 18 (11), 2704–2722. <https://doi.org/0.1177/1461444815604154>.
- Caamaño, D. P. (2009). Soporte tecnológico y gestión educativa de la inmigración. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 289-309.
- Carmona, O. I. (2012). McLuhan y la comunicación estratégica: Cien años del pensador canadiense. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (7), 135-144.
- Carrera, S. (2006). Programas de integración para inmigrantes: una perspectiva comparada en la Unión Europea. *Migraciones*, 20.
- Cernadas Ríos, F. X., Santos Rego, M. Ángel, & Lorenzo Moledo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista De Investigación Educativa*, 31(2), 570. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>.
- Collin, S., Karsenti, T. y Calonne, O. (2015). Migrants' Use of Technologies: An Overview of Research Objects in the Field. *Journal of Technologies and Human Usability*, 10(3-4), 15-29.
- Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 121-140.
- Galster, G. C. (2012). *The mechanism(s) of neighbourhood effects: Theory, evidence, and policy implications*. In *Neighbourhood effects research: New perspectives* (pp. 23-56). Netherlands: Springer.
- Martín, E. (2009). *Integración e inmigración*. Madrid: Universidad Francisco de Victoria.
- Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana: una perspectiva para la inmigración* (Vol. 216). Barcelona: Icaria Editorial.

- Retis, J. (2014). *Inmigrantes territoriales/inmigrantes digitales: latinoamericanos en contextos diaspóricos*. Lima: Comunicación e industria digital, Universidad de Lima.
- Taylor, S. y Kaur Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16, 1, 39-56.
- Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Van Deursen, A. J., y Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New media & Society*, 16(3), 507-526.
- Van Deursen, A. J., Helsper, E. J. y Eynon, R. (2016). Development and validation of the internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication and Society*, 19(6), 804-823.

Capítulo 7

Aprendizaje basado en juegos

Jannicke Baalsrud Hauge (BIBA, Alemania)

7.1. Introducción

Este texto es una reproducción adaptada del artículo de investigación realizado por: Baalsrud, J.; Bellotti, F.; Nadolski, R.; Berta, R. & Carvalho, M.B. (2014). Deploying Serious Games for Management in Higher Education: lessons learned and good practices. *EAI Endorsed Transactions of Serious Games*, 1(3), 1-12 (License: Attribution 3.0 Unported [CC BY 3.0]).

En las últimas décadas la economía europea tiende a estar basada en el conocimiento, así como en la digitalización. Este proceso lleva a la necesidad de cambios en los requisitos educativos y en las competencias de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria. Una manera de conseguir esta competencia es la de introducir más enseñanza basada en las TIC dentro del sistema educativo formal, también con la finalidad de superar los desafíos encontrados en las aulas (Kerns, Miller, & Kerns, 2005; Cheville & Bunting, 2011; Davis, Beyerlein, Thompson, Gentili & Mckenzie, 2003). Diferentes ideas y herramientas han sido experimentadas y muchas de estas permiten una participación más activa (O'Sullivan, Rolstadås & Filos, 2011; Chryssolouris & Mavrikios, 2007; Baalsrud Hauge, Hoeborn & Bredtmann, 2012). El aprendizaje basado en juegos (ABJ) (Prensky, 2003; Gee, 2003; Ebner & Holzinger, 2007), en particular a través de juegos serios (JS), juegos *ad-hoc* diseñados para unir la diversión con la enseñanza (De Gloria, Bellotti & Berta, 2012; Bellotti, Berta & De Gloria, 2010; Greitzer, Kuchar & Huston, 2007), han sido utilizados durante décadas en contextos educativos y han sido establecidos como importantes herramientas al respecto, particularmente para la educación primaria y secundaria. En el proyecto e-Civeles hemos desarrollado, en esta línea, un videojuego orientado principalmente a la educación de personas adultas. El profesorado puede aprovechar estos juegos para motivar a los/as niños/as, contextualizar la enseñanza y ofrecer oportunidades para ejercitar y comprobar los conocimientos y habilidades. Las simulaciones educativas pueden ser mejoradas con las características de los juegos, en especial para habi-

litar al estudiantado a lidiar con problemas reales y situaciones auténticas que se acercan a la realidad (De Gloria, Bellotti & Berta, 2012; Narayanasamy, Wong, Fung & Rai, 2006; Kriz, 2001). Sin embargo, hay varios escollos en las implementaciones que conducen a una baja tasa de implantación. Esto se debe en parte a la falta de documentos en la literatura que describan el despliegue de JS, mostrando sus beneficios educativos y aportando directrices y prácticas en su uso, en comparación con otras herramientas/técnicas educativas.

7.2. Modelos pedagógicos para caracterizar el aprendizaje con Juegos Serios (JS)

Varias teorías pedagógicas y modelos de aprendizaje han sido utilizadas para inspirar el diseño JS y para evaluar la validez de los JS. Entre los modelos de conocimiento, destacamos el modelo Nonaka SECI (Nonaka, Toyama & Konno, 2000; Nonaka, 1994), el cual es mencionado como una base teórica para el uso de talleres basados en JS, al menos en el campo de los negocios, gestión y fabricación (Angehm & Maxwell, 2009), «Los cuatro niveles de evaluación del aprendizaje», que es un modelo popular de evaluación del impacto del aprendizaje, implicando los siguientes niveles: reacción, aprendizaje, comportamiento, resultados (Kirkpatrick, 1998). Un quinto nivel de evaluación ha sido añadido en nuevas versiones del modelo por Phillips (2007) y por Watkins, Leigh, Foshay & Kaufman (1998), considerando también el retorno de la inversión y el impacto en los clientes y la sociedad, respectivamente.

Los modelos comúnmente usados para describir los JS son: la Taxonomía Revisada de Bloom, el cual es el aproximamiento cognitivo más popular hacia la evaluación JS (Luccini, Luccini, Mortara, Catalano & Romero, 2012); y el modelo de aprendizaje experimental de Kolb, el cual sistematiza el trabajo basado en la epistemología genética del desarrollo cognitivo de Piaget (Piaget, 1929), en el pragmatismo filosófico de Dewey (Dewey, 1933), y en la psicología social de Lewin, situando la experiencia en el centro del proceso de aprendizaje. Estos dos modelos ayudan a analizar en qué nivel tiene lugar el aprendizaje y cómo el JS contribuye a este proceso.

7.3. La taxonomía de Bloom

Bloom creó una taxonomía para clasificar niveles de abstracción que comúnmente se dan en el marco educativo, para así conocer los resultados que pueden ser comparados y evaluados más fácilmente (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). Definió tres campos en los que se dividen los objetivos educativos:

- Cognitivo
- Afectivo
- Psicomotor

El aprendizaje cognitivo hace referencia a las capacidades intelectuales que son más relevantes para las utilidades educativas, así como las capacidades afectivas que se refieren a los sentimientos, motivación y comportamiento relevante del/de la jugador/a en aplicaciones de JS. Para cada campo mencionado anteriormente, el modelo define una colección de tipos de capacidades. Schulman (2002) y otros han criticado la falta de fundamentos teóricos. Basado en esta crítica, Anderson y Krathwhol (Pohl, 2000; Anderson & Krathwhol, 2001) crearon un nuevo modelo reinterpretando la colección de verbos, reemplazando los nombres relacionados con las categorías de aprendizaje en el campo cognitivo con verbos, e invirtiendo el orden de los dos niveles más altos, Creando y Evaluando, en la suposición de que la Evaluación es menos desafiante que Síntesis/Creación, reflejando así mejor el proceso de resolución de problemas (Luccini, Luccini, Mortara, Catalano & Romero, 2012, p.19).

Tabla 1. Taxonomías originales y revisadas de Bloom

Competencias cognitivas en la taxonomía de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956)	Metas de aprendizaje en la Taxonomía Revisada de Bloom (Anderson & Krathwhol, 2001)
Conocimiento	Recordando
Comprensión	Comprendiendo
Aplicación	Aplicando
Análisis	Analizando
Síntesis	Evaluando
Evaluación	Creando

7.4. El círculo de aprendizaje experimental de Kolb

Los fundamentos de los JS habitualmente descansan en un modelo de aprendizaje experiencial, en el que la experiencia activa (acción) desempeña un papel fundamental. Esto es lo defendido por Kolb (1984) y Revans (1980). Al pensar y reflexionar sobre su experiencia, relacionándola con experiencias anteriores, el alumnado hace generalizaciones y encaja los resultados en su visión personal de la realidad. A partir de esto, puede modificar su enfoque para las experiencias futuras. Este enfoque se asocia a menudo con las orientaciones constructivistas, que consideran el aprendizaje como una construcción del conocimiento (Windhoff, 2001, p. 53). Incluso, cuando la tarea de aprendizaje es simple, los procesos constructivos operan de modo que las estructuras mentales se van formando, elaborando y comprobando hasta que surge una estructura satisfactoria (Perkins, 1993, p. 20). Este proceso de aprendizaje requiere la construcción de estructuras conceptuales a través de la reflexión y la abstracción (Von Glaserfeld, 1995), lo cual se refleja en el ciclo de aprendizaje de Kolb.

El ciclo de aprendizaje de cuatro etapas de Kolb (1984) propone cómo la experiencia se traduce, a través de la reflexión, en conceptos, que a su vez se utilizan como guías para la experimentación activa y la elección de nuevas experiencias (Figura 1). Dentro de la primera etapa, la experiencia concreta, el alumno experimenta activamente la acción en la que participa. En la segunda etapa, la observación reflexiva, el alumno reflexiona conscientemente sobre esa experiencia. En la tercera etapa, la conceptualización abstracta, el alumno intenta conceptualizar una teoría o modelo de lo observado. En la cuarta etapa, la experimentación activa, el alumno intenta crear un plan sobre cómo probar un modelo o teoría o planificar una experiencia futura.



Figura 1. Ciclo del aprendizaje de Kolb.

Como se ha indicado en la introducción, el despliegue ofrecido por el JS es a menudo bajo. Esto se debe en parte a la dificultad de adaptar los juegos a los diferentes grupos de participantes, a utilizar un mismo juego en diferentes contextos, y a atender a las distintas necesidades de estudiantes que parten de diferentes experiencias y conocimientos previos. La cuestión que más interesa es, por lo tanto, cómo se puede utilizar el juego e-Civeles en diferentes contextos. Esto se abordará después de algunas consideraciones generales sobre cómo se pueden integrar los JS en la educación formal. Sin embargo, la experiencia adquirida en este campo nos permite hacer algunas consideraciones que creemos pueden ser útiles para los educadores a la hora de entender mejor el proceso de despliegue de los juegos serios, y para que los investigadores identifiquen mejor los puntos en los que se debe investigar más, para así mejorar el estado de las herramientas y prácticas educativas. En el caso de e-Civeles, no todas las ciudades contaban con una programación educativa (currículo) previamente existente y para la cual el escenario del juego pudiera ser diseñado *ad hoc*. De ahí que los requerimientos del profesorado que desee usar el juego sean altos. En este sentido, este profesorado necesita primero obtener suficiente comprensión del juego y, luego, también precisa ser capaz de evaluar diferentes maneras de integrar

el escenario existente en una programación educativa de una manera propositiva.

Nuestra experiencia muestra que existe una diferencia entre los juegos personalizados, diseñados para cumplir con «habilidades técnicas» específicas, y los juegos comerciales listos para usar, diseñados en su mayoría para un uso más genérico. E-Civeles está diseñado para el proyecto, pero las necesidades de las diferentes cuatro ciudades varían, por lo que puede considerarse hasta cierto punto como un tipo híbrido. Para el primer tipo, se da la máxima prioridad al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje del curso, mientras que los segundos suelen ser más atractivos, ya que cuentan con gráficos de alto nivel de resolución y un aspecto multimedia. Sin embargo, el desarrollo del primer tipo de juegos asegura en mayor medida un proceso de desarrollo co-creativo entre profesores, diseñadores y desarrolladores de software, mientras que para el segundo, el diseñador del juego está prestando menos atención al objetivo de aprendizaje y más a las consideraciones relacionadas con el propio juego. Por consiguiente, el juego puede atraer a un público más amplio, mejorando la integración y el despliegue de medios en la educación formal. La evaluación de los juegos existentes, desde el punto de vista del currículo, podría en ocasiones conducir a ajustar ese currículo para integrar el juego con la finalidad de transferir el aprendizaje, complementarlo con otras posibilidades de aprendizaje mixto, u ofrecer requisitos funcionales para modificar dicho juego hacia la transferencia de aprendizaje basada en la evidencia dentro del juego. En este último caso, es propicio el desarrollo sostenible del juego, ya que la modificación es más fácil y requiere menos tiempo si la estructura del juego se puede cambiar fácilmente y está separada de los recursos de contenido. Algunos juegos denominados en inglés COTS (Commercial Off-the-Shelf) permiten la personalización por parte del profesorado en términos de varios valores de parámetros modificables en el juego (por ejemplo, productos de destino, mercados, etc.) y la disponibilidad de los módulos (por ejemplo, marketing, gestión de recursos humanos, etc.).

En ambos casos, para garantizar el éxito del desarrollo y despliegue, es importante alinear cuidadosamente los objetivos del juego con los objetivos del curso y la evaluación del mismo (por ejemplo, una alineación constructiva). El despliegue de un nuevo juego es una actividad compleja que requiere de mucho tiempo, que idealmente demanda el desarrollo de un plan de despliegue *ad-hoc*, especificando los objetivos (educativos y dentro del juego) y el contexto de uso.

Afinar los parámetros de los juegos y decidir cuánta actividad lúdica se empleará en un campo puede ser un desafío. Es difícil organizar una secuencia de partidos/sesiones de juego que involucren continuamente al alumnado, y que al mismo tiempo representen un camino educativo adecuado utilizable durante todo el curso o parte del mismo. También representan un desafío las consideraciones sobre los aspectos de un partido/sesión, en cuanto a su duración (número de etapas, por ejemplo, meses virtuales), los módulos abordables (por ejemplo, finanzas, recursos humanos, producción, etc.) y los entornos ambientales que deben fijarse. Por ejemplo, la consecución de este objetivo requirió que los autores trabajaran estrechamente con el equipo de desarrollo del juego, considerando también cuidadosamente la continua retroalimentación del estudiantado.

El nivel de calidad de una partida en el juego dependerá en gran medida de la pericia de las personas que juegan o de la calidad de los equipos que, por lo tanto, deben presentar niveles similares, para crear situaciones convincentes (donde el alumnado tenga el desafío de superarse a sí mismo) y condiciones que sean didácticamente útiles. Para los juegos competitivos, el profesorado debería apoyar más a los equipos más débiles, con el objetivo de mejorar la competitividad general, mientras que, si se trata de un juego colaborativo, es más importante que el propio entorno del juego sea capaz de soportar diferentes niveles de competencia dentro del mismo escenario de juego. En los juegos que se facilitan, el rol de facilitador/a suele ser esencial y, a menudo, sus habilidades son muy importantes para lograr buenos resultados de aprendizaje.

La documentación debe estar fácilmente accesible en línea, en particular durante el juego y también debe estar disponible la ayuda del/ de la desarrollador/a del juego, al menos en las fases de diseño del curso y despliegue temprano. Por ello, hemos desarrollado una guía para e-Civeles disponible en la web del proyecto.

Nuestra experiencia muestra que, además de utilizar el ciclo de aprendizaje experimental de Kolb en un concepto de aprendizaje combinado que incluye sesiones informativas, es importante recopilar comentarios precisos de cada sesión de juego, ya sea a través de un cuestionario o de los datos recopilados durante el juego y discutido en la sesión informativa. Esto apoya la construcción de nuevos conocimientos entre todos los participantes y conduce a una comprensión más profunda de la dinámica de los sistemas. En segundo lugar, también los mecanismos de gratificación y la consideración de la puntuación del juego como un elemento importante para la evaluación general del alumnado aseguran una mayor motivación entre las personas participantes. Sin embargo, dependiendo de cómo se implementará el juego de e-Civeles en un curso, esto podría ser difícil. Si está destinado a ser jugado en un solo modo (como está diseñado), es necesario que cada paso esté suficientemente documentado en el manual del curso.

Una de las principales lecciones aprendidas por nuestra experiencia es que es muy importante no sobrecargar los juegos, haciendo que las simulaciones sean demasiado precisas, lo que les supondría a los estudiantes demasiadas variables para tener en cuenta y demasiado complejas para experimentarlas de una sola vez.

Los JS generalmente se deben usar en entornos de aprendizaje combinado, con sesiones informativas e informes para complementar y reflexionar sobre la experiencia, posiblemente con cuestionarios. Los juegos facilitados como secundarios no deberían jugarse en modo único o sin facilitador/a, ya que las relaciones dentro del equipo son muy útiles y la visión general de un experto es muy importante tanto para los contenidos como para los procedimientos del juego.

La duración de la sesión es de gran importancia, ya que no debe ser demasiado corta para que los estudiantes tengan más tiempo para observar, reflexionar y construir antes de tomar medidas. Esto ayuda para el proceso de pensamiento estratégico. Jugar una sola sesión no es suficiente para adquirir conocimientos o habilidades, lo que en el caso de e-Civeles requiere que los participantes del curso reciban un estímulo para volver a jugar o leer más sobre los diferentes puntos de interés (fichas de información histórica accesibles mediante los códigos QR).

Un factor también muy importante se refiere a las instrucciones dadas a los estudiantes antes y durante el juego (tanto sobre el contenido como sobre el juego en sí). Además, el conocimiento en el juego (típicamente de procedimiento e intuitivo) debe complementarse con otro tipo de información, típicamente verbal y objetiva.

El profesorado debe prestar atención a los resultados de aprendizaje de su alumnado después (y posiblemente también durante) el juego, a fin de detectar conceptos erróneos que, según nuestra experiencia, es probable que aparezcan, dado el enfoque procesal y empírico de los estudiantes.

La parte de introducción debe adaptarse cuidadosamente al nivel de conocimiento de los usuarios y las estrategias de gestión de toma de decisiones (utilizamos pre-cuestionarios para definir el nivel del curso). Se recomienda encarecidamente una sesión práctica antes del comienzo de la competencia real del juego, ya que ayuda a los estudiantes a concentrarse en el juego y reduce el nivel de estrés.

Un paso crucial al preparar un curso de explotación de JS procedentes de la base de datos de e-Civeles (<https://e-civeles-databases.eu>) es la elección real de los juegos. El primer paso implica la recopilación de requisitos relacionados con el curso y el plan de estudios. Los elementos abordados incluyen: grupo objetivo, créditos, objetivos de aprendizaje, qué habilidades y competencias se deben capacitar, conexión con el plan de estudios general, infraestructura técnica subyacente, configuración del curso, integración con otro material de aprendizaje, uso de conceptos de aprendizaje combinados o no,

número y duración de unidades, necesidades de retroalimentación y evaluación, requisitos previos (Nadolski, Hummel, Van Den Brink, Hoefakker, Sloomaker, Kurvers & Storm, 2008).

Las características de los juegos candidatos deberán analizarse bajo los requisitos mencionados anteriormente. Los criterios típicos para la selección incluyen varios factores, tales como: cobertura de los temas educativos necesarios; coincidencia entre los objetivos de aprendizaje del curso y las características del juego; costes (tanto en términos de software como de implementación y mantenimiento); usabilidad; calidad de la evaluación del usuario y provisión de comentarios; adaptabilidad del juego; transferibilidad o transmisión del conocimiento; competencias internas y disponibilidad de tiempo en caso de que se considerara el desarrollo de un nuevo juego; grado de libertad para participantes y profesorado; apoyo a la colaboración; curva de aprendizaje del JS, nivel de dificultad y jugabilidad a largo plazo; competencias y esfuerzo necesarios del lado del profesorado; disponibilidad de material educativo adicional relacionado con el juego. Un desafío principal en el proceso de selección es la dificultad de tener una visión crítica y completa de los juegos existentes, así como su eficaz utilización en nuestras clases.

7.5. Referencias

- Anderson, I. W., Krathwohl, D. R. (eds). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessment: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Angehm, A. and Maxwell, K. (2009). EagleRacing: Addressing Corporate Collaboration Challenges Through an Online Simulation Game, *Innovate, Journal of Online Education*, 5(6). Recuperado de http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue6/eagleracing-__addressing_corporate_collaboration_challenges_through_an_online_simulation_game.pdf
- Baalsrud haug, J., Hoeborn, G., and Bredtmann, J. (2012). Challenges of Serious Games for Improving Students' Management Skills on Decision Making. En: M. Cruz-Cunha and Joao Varajao (eds.), *Handbook of Research on Serious Games as Educational, Business and Research Tools* (pp.947-964). EEUU: IGI Global.
- Baalsrud, J.; Bellotti, F.; Nadolski, R.; Berta, R. & Carvalho, M.B. (2014). Deploying Serious Games for Management in Higher Education: lessons learned and good practices. *EAI Endorsed Transactions of Serious Games*, 1(3), 1-12. Recuperado de <https://eudl.eu/pdf/10.4108/sg.1.3.e4>
- Bellotti F, Berta R. and De Gloria, A. (2010). Designing Effective Serious Games: Opportunities and Challenges for Research. *Int.l Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 5, 22-35.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Cheville, A. and Bunting, C. (2010). Engineering Students for 21st Century: Student Development Through the Curriculum. *Journal of Advance in Engineering Education*, 2(4).
- Chryssolouris, G. and Mavrikios, D. (2007). Education for Next Generation Manufacturing, Paper presented at *IMS Vision Forum 2006*. Recuperado de ftp://ftp.cordis.europa.eu/.../gc_to_ims-visionforum2006-paper.pdf
- Davis, D., Beyerlein, S., Thompson, P., Gentili, K. And Mckenzie, L. (2003). How Universal are Capstone Design Course Outcomes, *Proceeding of American Society for Engineering Education Conference*, Session 2425.

- De Gloria, A., Bellotti, F., Berta, R. (2012). Building a Comprehensive R&D Community on Serious Games, *4th Int.l Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications*, VS-Games 2012, Genova.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: Heath.
- Ebner, M. and Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & Education*, 49(3), 873-890.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Greitzer, F. L., Kuchar, O. A. and Huston, K. (2007). Cognitive Science Implications for Enhancing Training Effectiveness in a Serious Gaming Context, *ACM J. Educational Resources in Computing*, 7(3).
- Kerns, S. E., Miller, R. K. and Kerns, D. V. (2005). Designing from a blank slate: the development of the initial Olin college curriculum. In *Educating the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the new century*. Recuperado de <http://www.nap.edu/catalog/11338.html>
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 20-38. Recuperado de <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf> on 30 September 2012
- Kriz, W. (2001) *How to facilitate the debrief of simulations/games for effective learning*. *Psychologische Beratung und Intervention*, 2.
- Luccini, M., Luccini, A. M., Mortara, M., Catalano, C. E., Romero, M. (2012). Thematic Application fields report, deliverable 3.2 of the *Games and Learning (GaLA) Network of Excellence*.
- Nadolski, R. J., Hummel, H. G. K., Van Den Brink, H. J., Hoefakker, R., Slotmaker, A., Kurvers, H. and Storm, J. (2008). *EMERGO: methodology and toolkit for efficient development of serious games in higher education*, *Simulations & Gaming*, 39(3), 338-352.
- Narayanasamy, V., Wong, K. W., Fung, C. C. and Rai, S. (2006). Distinguishing Games and Simulation Games from Simulators. *Computers in Entertainment*, 4(2), 1-18.

- Nonaka, I., Toyama, R. and Konno, N. (2000). SECI, Ba, and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33, 5- 34.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- O'sullivan, B. Rolstadås, A. and Filos, E. (2011). Global education in manufacturing strategy. *Intellectual Manufacturing*, 22(5), 663-674.
- Perkins, D. (1993). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In: *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale NJ., pp. 45-54.
- Phillips, J. J. (2007). Measuring ROI – Fact, Fad, or Fantasy, *ASTD White Paper*
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Pohl, M. (2000). *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.
- Prensky, M. (2003) *Digital game-based learning*, ACM Computers in Entertainment, Vol. 1(1).
- Shulman, L. S. (2002). Making Differences: A Table of Learning. *Change*, 34(6), 36-44.
- Revans, R. W. (1980). *Action Learning-New Techniques for Management*. London.
- Von Glaserfeld, E.(1995). A constructivist approach to teaching. In Steffe, L. P.; Gale, J. (eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-15). New Jersey: Hillsdale.
- Watkins, R., Leigh, D., Foshay, R. and Kaufman, R. (1998). Kirkpatrick Plus: Evaluation and Continuous Improvement with a Community Focus. *Educational Technology Research & Development*, 46(4), 90-96
- Windhoff, G. (2001). *Planspiele für die verteilte Produktion. Entwicklung und Einsatz von Trainingsmodulen für das aktive Erleben charakteristischer Arbeitssituationen in arbeitsteiligen, verteilten Produktionssystemen auf Basis der Planspielmethodik*, Dissertation, Bremen.

Capítulo 8

Enseñanza de competencias geoespaciales en educación para personas adultas

Abraham Nuevo López (Universidad de Málaga)

Jorge Leiva Rojo (Universidad de Málaga)

Carlota Ángela Escudero Gallegos (Universidad de Málaga)

8.1. Introducción: Definiciones, conceptos e importancia de la localización geoespacial

Resulta esencial para cualquier profesional de la enseñanza y de la educación de personas adultas poseer nociones básicas de competencias geoespaciales y geolocalización, no solamente de aspectos geográficos que acaben teniendo incidencia en el territorio, sino por el propio desarrollo cognitivo de las personas hacia las que desarrolla su profesión docente. Entendemos como competencias geoespaciales, y así serán desarrolladas en este apartado del manual, como aquellas derivadas de la localización en el territorio o espacio territorial, es decir, aquel que viene dado por una extensión superficial determinada, un emplazamiento delimitado y un punto exacto en nuestro planeta.

En este sentido, podemos introducir el concepto de coordenada, muy interesante de explicar al alumnado y que es definido por la Real Academia Española como «las líneas que sirven para determinar la posición de un punto, y de los ejes o planos a que se refieren aquellas líneas». Dicho de otro modo, se trata de un sistema que permite que cualquier punto en nuestro planeta pueda ser localizado de acuerdo con la clasificación previamente establecida. Sin entrar en precisiones geográficas como los tipos de sistemas de coordenadas, sí debemos tener claro dos conceptos básicos en representación cartográfica: latitud y longitud.

La latitud queda definida por la Real Academia Española como la «distancia desde un punto de la superficie terrestre al ecuador, contada en grados de meridiano», y la longitud como «la distancia angular medida en grados sobre el ecuador entre el meridiano de un punto y otro de referencia, actualmente el que pasa por el meridiano de Greenwich» (Imagen 1). Así, cualquier coordenada estará determinada por su latitud (norte o sur) y su longitud (este u oeste), expresada en grados (°), minutos (') y segundos (").

Esta última también puede expresarse con signo negativo para marcar el oeste y con signo positivo para el este. Por ejemplo, las

coordenadas de las ciudades representadas en la plataforma de videojuegos de e-Civiles son:

Antequera: $37^{\circ} 1' 10''$ N - $4^{\circ} 33' 40''$ O

Évora: $38^{\circ} 34' 21''$ N - $7^{\circ} 54' 26''$ O

Udine: $46^{\circ} 04' 00''$ N - $13^{\circ} 14' 00''$ E

Velenje: $46^{\circ} 22' 00''$ N - $15^{\circ} 07' 00''$ E

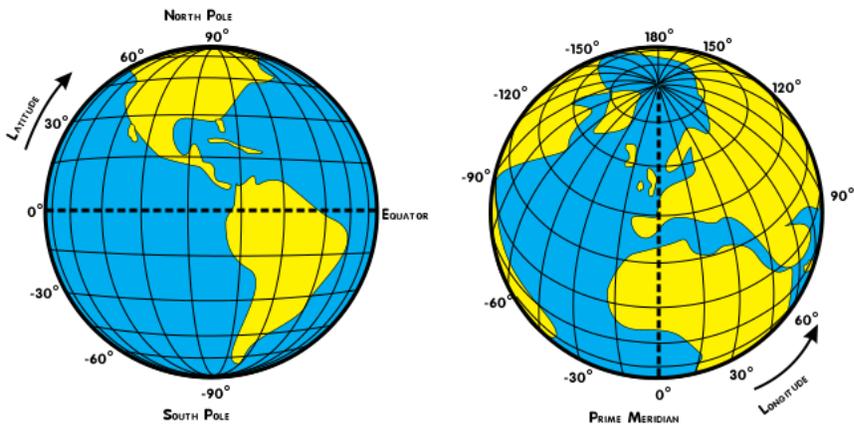


Imagen 1. Representación de los conceptos de latitud y longitud. Fuente: Djexplor. Licencia CC0 1.0 Universal (CC0 1.0). Wikimedia Commons.

Una pequeña pista para que el alumnado pueda recordar estos conceptos es que, tratándose sobre latitud, siempre será norte cuando hablamos del hemisferio norte, y sur cuando se trate del hemisferio sur; mientras que la longitud será oeste cuando quede hacia la izquierda del meridiano de Greenwich y este cuando el punto caiga a su derecha, que como referencia podemos recordar que el meridiano pasa por el distrito londinense homónimo o por otras europeas como Castellón de la Plana e incluso por el Canal de la Mancha.

La localización de cualquier punto de la superficie terrestre mediante latitud y longitud se realiza sobre la esfera que corresponde a nuestro planeta. No obstante, como veremos más adelante, las apli-

caciones geográficas que pueden utilizarse para la educación para adultos utilizan un sistema de proyección cilíndrica conforme, la Proyección Transversal de Mercator. Esto es, se supone al planeta tierra inserto y tangente a un cilindro, es decir, nuestro planeta proyectado en una superficie cilíndrica, de manera que meridianos y paralelos queden representados como si fueran líneas rectas, a modo de cuadrícula. Sin profundizar en detalle en este tipo de proyección cartográfica, este sistema no es útil para latitudes polares, lo cual tampoco supone un mayor impedimento al ser por lo general zonas de vacíos demográficos.

Así, las coordenadas de este sistema, Universal Transverse Mercator (UTM), serán puntos en una retícula a modo de cuadrícula. En definitiva, dada la latitud y longitud de cualquier punto de la superficie terrestre, puede calcularse su conversión a UTM de manera sencilla utilizando diversas herramientas disponibles gratuitamente en Internet.

Pueden llevarse a cabo diversas y sencillas experiencias que coadyuvan a desarrollar las competencias geoespaciales en la educación para adultos, independientemente del rango de edad del alumnado. Ejemplo de ello fue una metodología llevada a cabo en los alrededores de la Universidad de Linköping (Suecia), donde estudiantes de Máster universitario desarrollaron competencias de geolocalización mediante el uso de dispositivos GPS como móviles o tablets, utilizando diversas aplicaciones de software libre. Para ello, se proponían diversos juegos a modo de yincana que *grosso modo* permitió la difusión y el conocimiento y apreciación del patrimonio cultural de la zona (Delgado Peña y Subires Mancera, 2016). Esta es una de las actividades que están insertas en lo que podríamos denominar Geocaching. Dicha actividad consiste en esconder objetos en el campo o en la ciudad, apuntar sus coordenadas y hacerlas públicas para que otros usuarios puedan efectuar su búsqueda mediante un dispositivo de localización GPS (Delgado, 2016, a partir de Cameron, 2004; Dyer, 2004; Sherman, 2004; Gillin y Gillin, 2010).

Además, existen diversas plataformas online en las que los usuarios pueden añadir, almacenar y representar su propia información geográfica, aprovechando las ventajas que ofrece la Web 2.0 (Elwood, 2008) y el desarrollo de los Sistemas de Posición Global (GPS), al permitir una determinación absoluta y precisa de cualquier punto de la superficie terrestre (Goodchild, 2007). Se crean de este modo itinerarios virtuales que pueden ser temáticos, aunando así las competencias geoespaciales con el aprendizaje de un tema concreto. Puede complementarse con la visualización de mapas y la fotografía aérea, lo cual guarda relación directa con los viajes virtuales, de gran valor didáctico para el aprendizaje y enseñanza de competencias geoespaciales.

Gómez Ruiz, Lázaro y Torres y González González (2013) definen a los viajes virtuales como:

Un itinerario o recorrido sobre un territorio con los medios tecnológicos disponibles, es decir, una representación digital de la realidad, sin que se produzca un desplazamiento real, mostrándonos la realidad geográfica, artística, histórica, etc., que se produce en ese territorio. (. . .) No se trata de sustituir al tradicional e ilustrativo trabajo de campo, sino de reforzar los logros de este en un momento en el que nos encontramos con algunos problemas como el incremento del número de alumnos; la diversificación en sus conocimientos iniciales, etnia y cultura; una drástica reducción de los presupuestos; la fragmentación académica de algunas materias; la competencia de las universidades y facultades por el alumnado, etc. (Bradbeer, 2007). Todos estos hechos han revalorizado la utilidad del viaje virtual (pp. 281-282).

Podemos concluir con que, en geografía, tal como señala De Miguel González (2015), no dejan de existir vínculos entre el aprendizaje espacial y el aprendizaje geográfico: «entre pensamiento espacial y relaciones espaciales, entre pensamiento geográfico y conocimiento geográfico» (p. 1321), siendo este uno de los puntos de partida a la hora de la enseñanza de competencias espaciales al alumnado, que a

su vez facilitará su toma de decisiones, el análisis territorial y precisamente, comprender situaciones que se dan en el territorio.

En el video juego del proyecto e-Civeles hemos creado, partiendo de todo esto, unos escenarios virtuales de cuatro ciudades europeas (Évora, Antequera, Údine y Velenje) donde los jugadores se desplazan libremente creando sus propios itinerarios en la ciudad en la búsqueda de sus principales hitos históricos. En este caso, la historia de la ciudad y sus monumentos se convierte en el hilo conductor del itinerario llevado a cabo por el jugador, adquiriendo en su búsqueda las competencias de orientación geográficas que le permitan terminar el juego con éxito.

8.2. Herramientas didácticas para la enseñanza de competencias geoespaciales

En este apartado presentamos diversas herramientas TIC gratuitas para poner en práctica las competencias geoespaciales del alumnado que desarrollen, entre otras, la orientación con mapas y la creación de estos, la geolocalización, la cronología histórica, etc.

Google Earth.

[Link: <https://www.google.com/intl/es/earth/>]

Permite conocer prácticamente cualquier punto de nuestro planeta con imágenes y resolución de gran calidad, para ordenadores y dispositivos móviles. Además, algunas ciudades están disponibles en 3D, para las que existen visitas guiadas, e incluso puede visualizarse el relieve del terreno también en 3D y medir distancias y áreas. A través de Google Street View, también disponible en Google Maps, el apartado posterior, se ofrecen imágenes actualizadas a pie de calle, útil para conocer previamente el aspecto visual de cualquier dirección antes de acudir.

Google Maps, Bing Maps y Maps (iOS).

[Link Google Maps: <https://www.google.es/maps/>]

[Link Bing Maps: <https://www.bing.com/maps>]

[Link Maps (iOs): <https://www.apple.com/es/ios/maps/>]

Son servidores de mapas que ofrecen información geolocalizada de prácticamente todo el planeta, permitiendo su uso también en dispositivos móviles a través de sus aplicaciones, con estado del tráfico a tiempo real, cálculo de distancia a pie, en coche, en bicicleta, en transporte público, etc. No solo se basan en ofrecer simplemente planos, sino que incluye información de utilidad como estaciones de metro, enlace a fotografías panorámicas, hospitales y otros lugares de interés.

- GeaCron, Atlas of World History y TimeMaps.

[Link GeaCron: <http://geacron.com/>]

[Link Atlas of World History: <https://www.atlasofworldhistory.com>]

[Link TimeMaps: <https://www.timemaps.com>]

Son atlas históricos interactivos para la enseñanza de las colonizaciones y la historia mundial desde la prehistoria.

- MapMaker Interactive.

[Link: <https://mapmaker.nationalgeographic.org>]

Perteneciente a National Geographic, permite realizar diversos mapas añadiendo objetos como textos, formas o leyendas.

- Geocube.

[Link: <http://www.geo-cube.eu>]

Disponible en castellano, inglés, francés, alemán, italiano y turco, es una herramienta divertida para el aprendizaje de diversos aspectos de las ciencias sociales y humanidades como demografía y geografía.

8.3. Recursos educativos para el desarrollo de competencias geoespaciales

Recordamos que en el marco del proyecto e-Civeles se ha desarrollado una base de datos con diversos juegos que permiten el desarrollo de diversas competencias y conocimientos:

- Competencias geográficas y geoespaciales
- Conciencia intercultural
- Funciones cognitivas
- Competencias digitales
- Aprendizaje de idiomas
- Promoción de la sensibilización hacia la población inmigrante

Así, dentro de las competencias geográficas y geoespaciales para las que se desarrolla este capítulo del manual, indicamos algunos juegos que pueden ser de gran utilidad para la puesta en práctica de este tipo de competencias como complemento a la utilización de los videojuegos históricos expresamente creados en el marco de este proyecto:

Against all odds

[Link: <http://www.playagainstallodds.ca>]

El juego coloca al/a la futuro/a jugador/a en el papel de una persona refugiada que se enfrenta a tres posibles escenarios: «Guerra y conflicto»; «En el país vecino» y «Una nueva vida». A su vez, cada uno de esos conjuntos presenta cuatro desafíos: el/la jugador/a, con unas reglas simples y claras, debe intentar de resolverlos como si fuera una verdadera persona refugiada o inmigrante.

Urban Empire

[Link: <https://www.kalypsomedia.com/eu/605/urban-empire/pc/steam-version>]

Urban Empire es el pionero de una nueva generación de «juegos de estrategia que combinan características de construcción de ciudades con intrigas políticas y añade 200 años de progreso histórico en la mezcla, creando una nueva experiencia de juego completa en la que los/as jugadores/as deben emplear la planificación estratégica y la inteligencia política para hacer crecer con éxito sus ciudades en su rol de alcalde/sa» (Unerde, 2017).

Cities in motion

[Link: https://store.steampowered.com/app/73010/Cities_in_Motion/?l=spanish]

Cities in Motion es un juego de simulación de negocios. «Cuatro de las mayores ciudades del mundo que han sido cuidadas hasta el más mínimo detalle —Viena, Helsinki, Berlín y Amsterdam— esperan la mano firme de un planificador para gestionar sus necesidades de transporte en *Cities in Motion*» (Steam, 2011). Una segunda ampliación, *Ciudades Alemanas*, fue lanzada en septiembre de 2011. Contenaía dos nuevas ciudades, Colonia y Leipzig.

Concordia

[Link: <https://boardgamegeek.com/boardgame/124361/concordia>]

Los/as jóvenes jugadores/as descubrirán el contenido de los artículos de los Derechos Humanos más cercanos a su desarrollo vital e incorporarán este conocimiento a su experiencia personal. Esta iniciativa ofrece a los/as jóvenes una aventura virtual a través de un videojuego. Es técnicamente similar a otros videojuegos a los que suelen jugar, y muestra qué derechos son inalienables para el ser humano. La necesidad de preservar nuestra libertad, defender la justicia, actuar con respeto y solidaridad son propuestos desde un entorno amigable.

El juego presenta conflictos realistas, que es posible vivir en la vida real, pero desde la comodidad de un mundo virtual. El objetivo de este proyecto es, en definitiva, colaborar con la escuela y las familias

en la transmisión de los valores que apoya la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

GeoGuessR

[Link: <https://geoguessr.com>]

El juego utiliza una ubicación semi-aleatoria de Google Street View y requiere que los jugadores adivinen su ubicación en el mundo usando solo las pistas visibles.

Seterra

[Link: <https://www.seterra.com>]

«Seterra es un juego de geografía educativo y de entretenimiento» que ofrece a sus jugadores/as «acceso a más de 300 pruebas personalizadas. Seterra desafiará al jugador con concursos sobre países, capitales, banderas, océanos, lagos y más. Introducido en 1997 y disponible en 36 idiomas diferentes, Seterra ha ayudado a miles de personas a estudiar geografía y a aprender sobre su mundo» (Seterra, n.d.).

8.4. Recomendaciones finales para profesorado y profesionales de la educación de personas adultas

1. Las competencias geoespaciales son básicas en educación de personas adultas en general, y en el alumnado objeto de este proyecto, en particular. Su entrenamiento favorece sin duda la estimulación cognitiva de las personas mayores. Con respecto a la población migrante, muchas veces procedentes de un ámbito rural, esta debe desarrollar las destrezas de orientación en el ámbito urbano, lo que puede facilitar su adaptación.
2. Es importante promover el uso de los *softwares* de geolocalización que ofrecen herramientas como Bing Maps y Google Maps, dada la utilidad que puede tener para la vida diaria de las personas adultas, por ejemplo, para ir a una determinada dirección hacia una entrevista laboral al poderse orientar en la trama urbana.
3. Es recomendable desarrollar metodologías prácticas y basadas en la resolución de ejercicios inspirados en el día a día del alumnado, practicar con ellos en el aula con las diversas aplicaciones informáticas y animar para que las usen fuera de ella.
4. Las competencias geoespaciales ganan potencialidad si se les relaciona con un contenido que sea de interés del alumnado. En este proyecto se asocia a la historia de los territorios donde habitan, ayudando a una mejor comprensión de la cultura y costumbres locales. Pero existen muchos otros ámbitos de interés como pueden ser los deportes, el medio ambiente, los viajes, o simplemente la administración en la que el alumnado debe saber moverse en su día a día.
5. Existen infinidad de juegos online que pueden estimular el desarrollo de competencias geoespaciales. Muchos de estos juegos resultan divertidos a la par que didácticos, aumentando la motivación del alumnado, por lo que es muy conveniente promover su uso. En este capítulo hemos mostrado algunos de estos juegos como ejemplo.

8.5. Referencias

- BBG (s.f.). Concordia. Recuperado de <https://boardgamegeek.com/boardgame/124361/concordia>
- Bing Maps (2020). Recuperado de <https://www.bing.com/maps>
- De Miguel González, R. P. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. En De la Riva, J., Ibarra, P., Montorio R. & Rodrigues, M. (eds.), *Análisis espacial y representación geográfica* (pp. 1321-1327). Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.
- Delgado Peña, J. J. & Subires Mancera, M. P. (2016). Desarrollo de competencias geoespaciales en educación al aire libre: ejemplo de aplicación en Linköping (Suecia). En Sebastiá-Alcaraz, R. (coord.) & Tonda-Monllor, E. M. (coord.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 511-528). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Djexplo (2011). Illustration of geographic latitude and longitude of the earth. Recuperada de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Latitude_and_Longitude_of_the_Earth.svg
- Elwood, S. (2009). Geographic Information Science: new geovisualization technologies - emerging questions and linkages with GIScience research. *Progress in Human Geography*, 33(2), 256-263.
- Francis Lodge (2020). Atlas of World History. Recuperado de <https://www.atlasofworldhistory.com>
- GeaCron (2020). Recuperado de <http://geacron.com/>
- Geocube (2020). Recuperado de <http://www.geo-cube.eu>
- GeoGuessR (2020). Recuperado de <https://geoguessr.com/>
- Gómez Ruiz, M. L., Lázaro & Torres, M. L. & González González, M. J. (2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. *Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía*, Zaragoza, Spain.
- Goodchild, M. F. (2007). Citizens as voluntary sensors: spatial data infrastructures in the world of Web 2.0. *International Journal of Spatial Data Infrastructure Research*, 2, 24-32.
- Google Maps (2020). Recuperado de <https://www.google.es/maps/>

Kalypso (2020) Urban Empire. Recuperado de <https://www.kalypsomedia.com/eu/605/urban-empire/pc/steam-version>

Maps (iOs) (2020). Recuperado de <https://www.apple.com/es/ios/maps/>

National Geographic (2020). MapMaker Interactive. Recuperado de <https://mapmaker.nationalgeographic.org>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23rd ed.). Madrid: Espasa Calpe.

Seterra (n.d.). Seterra Geography - The Ultimate Map Quiz Site. Recuperado de <https://online.seterra.com/en>

Steam (2011). Cities in Motion. Recuperado de https://store.steampowered.com/app/73010/Cities_in_Motion/?l=english

TimeMaps (2020). Recuperado de <https://www.timemaps.com>

Unerde (2017). Today is your Inauguration Day - Urban Empire will be out today!. Recuperado de <https://steamcommunity.com/games/352550/announcements>

UNHCR (2020). Against all odds. Recuperado de <http://www.playagainsta-llodds.ca>

Capítulo 9

**La enseñanza de la
competencia lingüística
en una lengua extranjera**

*María del Pilar Montijano Cabrera
(Universidad de Málaga)*

9.1. Introducción

«Me encantaría hablar idiomas, pero . . . ». El aprendizaje de una lengua nueva puede parecer una tarea dura e incluso inalcanzable, especialmente si nos pilla siendo adultos. Cualquiera de nosotros habrá escuchado en más de una ocasión un sinfín de excusas para no aprender idiomas, debido a que nunca es 100% sencillo embarcarse en esta tarea —aunque nada que realmente merezca la pena lo es, digo yo—; la adquisición de un nuevo idioma desafía a nuestra mente (que tendrá que construir nuevos marcos cognitivos) y requiere tiempo, por no hablar de la práctica sistemática y consistente necesaria si uno se plantea algo más que saber decir unas cuantas palabras o frases hechas sueltas.

Además, es preciso subrayar que, en el caso de las personas adultas, se tarda más en aprender y el esfuerzo que se necesita es asimismo mayor (Hong et al, 2017). No en vano, la investigación relativa al proceso de adquisición de la lengua (Krashen, 1982; Johnson y Newport, 1989; Newport, 1990) ha revelado que existe toda una serie de limitaciones en este aprendizaje, en particular, las relativas a aspectos madurativos: la propensión que muestran las personas adultas a tratar de analizar demasiada información al mismo tiempo obstaculiza su capacidad para captar determinados matices sutiles de la lengua extranjera. Esto se debe a que «poseen un córtex prefrontal mucho más desarrollado que los niños (. . .) y tienden a poner toda la energía cerebral en el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, este procesamiento, cargado de energía, puede interferir con determinados elementos del aprendizaje de la lengua» (Trafton, 2014).

Además, un error considerable que puede también enlentecer este proceso es la aproximación al lenguaje «como objeto», es decir, tratar al idioma como si se tratase de una asignatura más. Si una persona se conforma con aprender unas cuantas palabras y reglas, no debería tener expectativas de llegar a hablar el idioma, pues la comunicación requiere muchísimo más que eso; todo lo más que podría conseguirse sería un cierto «conocimiento de esa lengua como objeto», que

permite hablar sobre el idioma en cuestión, pero no llegar a hablarlo. Por el contrario, es preciso partir de un enfoque más orientado hacia la práctica comunicativa (Ellis, 2003) centrándonos en el desarrollo de las destrezas comunicativas y asumiendo que a veces nos parecerá que tenemos las ideas un tanto mezcladas, pues eso forma parte del proceso de aprendizaje: librarse del perfeccionismo, aceptar que cometeremos errores y aprender de los mismos. Para poder desarrollar nuestras destrezas, la práctica desempeñará un papel fundamental, por lo que no cabe tener miedo al error ni sentir vergüenza si al principio nos parece que hablamos de un modo extraño. Como sabemos que no somos nativos y que no vamos a comprender todo al principio, ninguna de estas dos cosas importa a largo plazo. Lo que sí cuenta es nuestro compromiso con el aprendizaje, no rendirnos por tonterías.

Como el aprendizaje de un idioma con frecuencia se produce de acuerdo a una curva muy empanada, muchas personas se desmotivan y desisten. Una manera de evitar que nos ocurra eso es analizar por adelantado cómo va a encajar en nuestra vida el nuevo idioma y así hacer cualquier cosa que esté en nuestras manos para que la integración sea perfecta.

Con todo, a pesar de su complejidad, el aprendizaje de una nueva lengua seguro que es entretenido y hay motivos de sobra para proponérselo. De hecho, son múltiples las razones por las que la gente se apunta a clases; cada alumno tiene su propia motivación para hacerlo. Es importante tener claro por qué lo hacemos, de ahí que debamos analizar las causas que nos han movido hacia ese idioma de tal manera que nuestra verdadera motivación quede al descubierto.

9.2. ¿Qué buenas razones pueden estar detrás de que la gente decida iniciarse en el aprendizaje de un idioma?

- Hablar un segundo idioma acarrea multitud de oportunidades profesionales y mejora las perspectivas de empleo.
- La investigación ha demostrado «los beneficios cognitivos derivados del aprendizaje de un idioma, independientemente de la edad del aprendiz. Mejora la memoria, la atención se logra mantener durante más tiempo y el riesgo de que se produzca el declive cognitivo debido a la edad se reduce»; estos son algunos «de los efectos positivos conocidos de hablar dos o más idiomas» (Lewis, s.f.).
- Pueden establecerse conexiones profundas y amistades interculturales maravillosas. Es posible enriquecerse y convertirse en una persona más interesante al tiempo que se conoce a personas más interesantes también y así disfrutar múltiples «conversaciones cautivadoras sobre una variedad de temas que, de otro modo, jamás podrían entablarse» (Lewis, s.f.).
- Es posible disfrutar más como turista cuando uno puede hablar por sí mismo con la gente del lugar.
- Demostrar que uno es capaz de conseguirlo es, en sí mismo, una razón de peso. Cada uno tenemos nuestros propios motivos que nos mueven a acercarnos a aprender otro idioma. Las razones, así pues, pueden ser múltiples y diferentes, sin embargo, no existe tanta variedad a la hora de llevarlas a la práctica, pues ahí todos tenemos que actuar de manera similar: queriendo y comprometiéndonos a hacerlo.

9.3. ¿Existen requisitos especiales?

De manera consistente, la motivación se ha vinculado al éxito en el aprendizaje de los idiomas (Dörnyei, 2001); no en vano, constituye la variable individual con mayor influencia en el aprendizaje de la nueva lengua (Gardner, 1985) de tal manera que con determinación y una actitud positiva es posible lograr mejores resultados. La motivación es un factor clave que nos mueve hacia la búsqueda de nuevas experiencias de aprendizaje y de este modo extender el aprendizaje más allá de la clase. La investigación ha confirmado que la motivación impacta de manera significativa sobre: (i) la frecuencia con la cual los alumnos recurren a estrategias de aprendizaje, (ii) lo que interactúan con hablantes nativos en términos cuantitativos, (iii) el input que reciben en la lengua meta, (iv) los buenos resultados que alcanzan en los exámenes y en los deberes y (v) el tiempo que mantienen sus destrezas en la lengua extranjera una vez que ha finalizado su aprendizaje (Oxford y Shearin, 1994; Ushioda, 2012; Li, 2017; entre otros). Por todo ello, enfrentarse cara a cara con tanto input nuevo como sea posible, cambiar el idioma a nuestras cuentas en las redes sociales, el ordenador y el teléfono móvil, descargarse películas, escuchar música, leer novelas, ver documentales o seguir recetas extranjeras para cocinar son tan solo algunas de la multiplicidad de ideas que podemos poner en práctica en nuestro día a día para hacer que la lengua extranjera esté tan presente en la misma como nos sea posible.

9.4. La edad y el Aprendizaje de la Lengua Extranjera

No solamente factores tales como la motivación o la actitud desempeñan un papel importante en el aprendizaje del nuevo idioma; con vistas a optimizar la adquisición de la lengua extranjera, las clases tomarán uno u otro formato en función de la edad del alumnado. Esto es algo que se observa en las diversas metodologías que utiliza el profesorado según la edad del grupo de estudiantes cuando la enseñanza es presencial, así como en las diversas propuestas que ofrecen los cursos on-line para diferentes grupos de distintas edades. Así, por ejemplo, The British Council ha creado Learn English <https://learnenglish.britishcouncil.org/> para aquel alumnado adulto que desee aprender inglés.

Mientras que el término «mayor» se ha definido como alguien que tiene 50 años de edad o más y 50 años se considera como el punto de partida de la segunda madurez (Sheehy, 1995), la cosa es que a los que se encuentran entre 50 y 74 años de edad se les denomina con frecuencia «la tercera edad». La demografía ha puesto de manifiesto que la actual es una sociedad envejecida debido a que este grupo de edad constituye una proporción significativa de la población, lo que supone un fenómeno hasta ahora desconocido para nuestras sociedades.

El aprendizaje a edades maduras se ha convertido en un asunto de interés de un tiempo a esta parte puede que debido al interés que suscita la Educación para Mayores; de hecho, resulta innegable que la misma es una parte insustituible del aprendizaje de adultos, por lo que es normal encontrarla entre los Planes y Proyectos de aquellos gobiernos que persigan el fomento de una sociedad del aprendizaje en nuestros días.

La demanda por parte de personas que desean adquirir más conocimientos y/o seguir formándose es incesante. En este contexto, cada vez son más conocidos los cursos de formación previos a la jubilación, que ayudan a las personas a prepararse de manera adecuada

de cara a su nueva vida con mucho tiempo libre, al tiempo que les hacen ver la importancia de valorar la vida más allá del trabajo. Por lo demás, ni que decir tiene que el aprendizaje en la edad adulta encaja perfectamente en el concepto de «aprendizaje durante toda la vida», de ahí que haya sido aceptado sin problemas.

Lo cierto es que somos testigos de un crecimiento colosal en la educación en la tercera edad, la mayoría del cual tiene lugar con la única finalidad de meramente ocupar su tiempo libre, ya que no todos nuestros mayores tienen interés en obtener ningún título. En cualquier caso, el creciente fomento de la educación para la tercera edad es un fenómeno innegable (Elmore, 1999).

El aprendizaje puede tener lugar en contextos formales, no formales e informales.

9.5. Aprender en nuestros días: el desarrollo de competencias

En la última parte del siglo XX, fruto de la intensa investigación llevada a cabo en disciplinas tales como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Teoría de los Actos de Habla o la Adquisición de Segundas Lenguas, ha surgido un enorme interés por conocer las propiedades comunicativas del uso de la lengua. Los investigadores han señalado que la manera en que las lenguas han sido consideradas y enseñadas tradicionalmente ha resultado infructuosa debido al ámbito tan reducido que se le ha atribuido al propio concepto «lenguaje», ya que los alumnos no podían adquirir en modo alguno los recursos necesarios, en términos de capacidad para el uso comunicativo del lenguaje, para desenvolverse en las diversas esferas de la vida social.

De hecho, fue Chomsky (1965) la primera persona en establecer la relevante distinción entre competencia (el conocimiento de la lengua que posee el hablante-oyente ideal de la misma) y actuación (el uso real del lenguaje en situaciones concretas). La capacidad de hacer uso de una gramática que haya sido interiorizada, que es lo que nos capacita para hablar y entender un número infinito de potenciales enunciados, se conoce como la competencia del hablante. Se trata de una capacidad que se desarrolla como resultado de haber ido absorbiendo e internalizando información. Es dicha competencia abstracta en el uso de la lengua lo que posibilita la actuación comunicativa del hablante, esto es, su comportamiento al producir enunciados concretos auténticos. Existe, por lo tanto, una distinción entre lo potencial y lo concreto.

Así, con la acumulación de evidencias provenientes de la investigación, se extendió la convicción de que el conocimiento relativo al lenguaje en sí mismo no sería suficiente para que el alumnado de un idioma pudiera alcanzar la meta de comunicarse por medio del mismo. Un conocimiento que no vaya acompañado de grandes dosis de práctica de interacción no traerá aparejada la capacidad de comu-

nicarse de un modo efectivo con los demás, mientras que, si utilizamos la fórmula «interacción más input comprensible», en este caso, la comunicación por parte del alumnado resultará factible. Y es que ambos ingredientes unidos a la combinación de aptitudes lingüísticas que cualquier alumno posea para aprender un idioma extranjero contribuirán de modo significativo a la consecución de niveles altos de rendimiento.

Conocimiento, destreza y actitud son integrantes de toda competencia, sin embargo, no se desarrollará la competencia a menos que relacionemos todos sus ingredientes con la acción. De hecho, la competencia incluye varios procesos como la metacognición y el pensamiento estratégico y también «presupone una intención y el uso consciente de ambos» (Cantón y Pérez, 2017). El Programa de la OCDE para la Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) señala que una competencia no es una mera suma de conocimiento y destrezas, ya que se tratará de «conseguir un alto nivel de integración entre las capacidades y el extremo de finalidades sociales que posea un individuo» (Cantón y Pérez, 2017). Asimismo, incluye «la habilidad de afrontar complejas exigencias, apoyándose y movilizándolo recursos psico-sociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto concreto (OCED, 2003)» (Cantón y Pérez, 2017).

Fernández-Salineró (2006, p. 141) ofrece definiciones de competencia en términos lingüísticos, especificando

(. . .) la combinación de atributos que se refieren a diversos órdenes de la persona relacionados con: a) el conocimiento, aptitudes y destrezas técnicas (saber); b) las metodologías para proceder en una actividad (saber hacer); c) las directrices y las formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar); d) las formas de organización e interacción (saber ser).

(. . .)

La competencia básica en comunicación lingüística implica un conjunto de conocimiento, destrezas y actitudes interrelacionadas y que se apoyan en el acto comunicativo. El conocimiento es vital de

cara a poder reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje y el procedimiento de su uso (Cantón y Pérez, 2017).

Pero no es suficiente. Dicho conocimiento se clasifica en: «lingüístico, socio lingüístico y conocimiento pragmático del lenguaje». Por otra parte, las destrezas «son las habilidades necesarias para escuchar y comprender» cualquier discurso, junto con esas otras necesarias para codificar las ideas en la modalidad oral del lenguaje (Cantón y Pérez, 2017). También se engloban «las estrategias necesarias para regular el intercambio comunicativo, las destrezas para leer y comprender textos, así como escribir diversos tipos de textos con intenciones variadas» (Cantón y Pérez, 2017). Las actitudes, por su parte, favorecen «la escucha, el contraste de diferentes opiniones y el respeto hacia las opiniones de otros» (Cantón y Pérez, 2017). Por su parte, dichas actitudes también favorecen el interés por la comunicación intercultural.

El Consejo de Europa, con la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) «para la unificación de instrucciones en el aprendizaje y en la formación en idiomas» recomienda una serie de «orientaciones por medio de directrices lingüísticas para alcanzar la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma» (Cantón y Pérez, 2017). El documento especifica, de un modo general, las principales habilidades «de la comunicación en la lengua materna. Está basado en la destreza de comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos en forma oral y escrita (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) en una amplia gama de contextos sociales (vida personal y profesional, tiempo libre y educación)», en función de los deseos y/o necesidades de cada uno. Se trata de un documento que «se ha convertido en una referencia internacional para todos los profesionales relacionados con la formación en lenguas extranjeras proporcionando «una base común para la elaboración de programaciones para la enseñanza de la lengua, directrices curriculares, exámenes, libros de texto, etc., en Europa» (Consejo de Europa, 2001, p.1, Cantón y Pérez, 2017). El documento

define de manera integrada lo que los alumnos de idiomas deben aprender a hacer para llegar a poder «utilizar el lenguaje para comunicarse, así como el conocimiento y las destrezas que deben desarrollar para poder actuar de un modo efectivo» (Consejo de Europa, 2001; Cantón y Pérez, 2017). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se orienta hacia la acción por considerar a los alumnos que aprenden un idioma como potenciales usuarios de dicho idioma.

9.6. Referencias

- Cantón, I. & Pérez, E. (2017). Oral Competence in English at the end of Primary Education. *Porta Linguarum*, 8, 37-48. Recuperado de https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero28/3%20Canton.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- Elmore, R. (1999). Education for older people: the moral dimension. *Education and Ageing*, 14(1), 9-20
- Fernandez-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153
- Gardner R. C. (1985). *The Role of Attitudes and Motivation*. London, Great Britain: Edward Arnold.
- Hong, S.B. et al. (2017). Learning a Foreign Language in Adulthood using Principles of Neuroscience. *ARC Journal of Neuroscience*, 2(1), 10-13.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Krashen, S. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In S. Krashen, R. Scarcella, & M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lewis, B. (n.d). *12 Reasons Everyone Should Learn Another Language*. Recuperado de <https://www.fluentin3months.com/why-learn-another-language/>
- Li, K. (2017). *Motivational Regulation in Foreign Language Learning*. Palgrave Macmillan US, pp. 51-75.

- Newport, E. (1990). Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Sheehy, G (1995) *New Life Passages*. Canada: Random House of Canada.
- Trafton, A (2014). *Try, try again? Study says no*. MIT News. Recuperado de <http://news.mit.edu/2014/trying-harder-makes-it-more-difficult-to-learn-some-aspects-of-language-0721>
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 Learning as a Special Case? *Psychology for Language Learning*, 5, 58-73.

Tercera parte

Enfoque práctico

Capítulo 10

Planteamiento práctico

Enikő Nagy (TREBAG, Hungría)

Marton Kegl (TREBAG, Hungría)

Abraham Nuevo López (Universidad de Málaga)

10.1. Enseñanza de competencias culturales y geoespaciales off-line

La finalidad de este capítulo es el ofrecer una serie de ejercicios prácticos en el ámbito de los objetivos educativos del proyecto e-Ci-veles y que puedan ser utilizados como complemento a los recursos resultantes del mismo, los cuales expusimos en la introducción de esta publicación. Son actividades que se pueden realizar tanto dentro como fuera del aula, siendo el/la docente en cuestión quien debe decidir qué actividades se amoldan mejor al contenido de su curso, a la metodología docente que crea más conveniente, así como a la especial naturaleza de su alumnado.

10.1.1. E-civeles Indoor: ejercicios

10.1.1.1. Fragmentos de la Historia - Rompecabezas de imágenes

Tamaño del grupo: 1-8 participantes

Tiempo: 10 minutos

Materiales:

- Fotografías de tamaño 5x2 A4 de lugares significativos de Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine y Velenje.
- Sobres.

Objetivo: Mejorar las habilidades motoras, la resolución de problemas, potenciar el trabajo en grupo y la socialización, y educar.

Procedimiento: Las personas participantes reciben un sobre que contiene las piezas de dos puzzles o rompecabezas. Los/as integrantes del grupo deben trabajar juntos/as para completar las imágenes e identificar su ubicación. Si completan ambos puzzles e identifican con éxito la ubicación de los lugares de interés, ganan 2 puntos.



Imagen 1. Plaza del Cabildo, Évora (Portugal). Fuente: Paolo Querci. Licencia: (CC BY 3.0).

10.1.1.2. Sabiduría errante - Juego de emparejado de información

Tamaño del grupo: 1-8 participantes

Tiempo: 10 minutos

Materiales:

- Un conjunto de fotografías de Antequera, Bremen, Évora, Nagykovácsi, Udine y Velenje.- Hoja de dibujos representativos (logos) de cada ciudad.

- Hoja de texto con información histórica.

- Plantilla de montaje.

- Sobres.

> Las fotografías, textos y escudos / banderas deben ser recortados y colocados previamente en el sobre.

Objetivo: Mejorar la resolución de problemas, potenciar el trabajo en grupo y la socialización, entrenar las habilidades cognitivas y educar.

Procedimiento: Cada grupo recibe un sobre y 3 plantillas de montaje en blanco. El sobre contiene 3 juegos diferentes de textos, escudos, banderas y fotografías. Los participantes tienen la tarea de clasificar las diferentes piezas de textos e imágenes, y construir la hoja de información de las ciudades en sus respectivas plantillas. Después de completar las tareas, los grupos pueden compartir la información con el resto de estudiantes. En el anexo se presentan un conjunto de plantillas con la información de los monumentos de Udine (Italia) que pueden servir de inspiración para la confección de dicha actividad.

10.1.1.3. Línea de tiempo de los lugares de interés histórico

Tamaño del grupo: 1-8 participantes

Tiempo: 15 minutos

Materiales:

- Descripción de los lugares de interés cultural.
- Fotos de los respectivos lugares con las características típicas de la época en que fueron creados (por ejemplo, estilo gótico, etc.).
- 2 sobres.

Objetivo: Mejorar o resolver problemas, potenciar el trabajo en grupo y la socialización, así como el conocimiento de los lugares y los hitos históricos y culturales.

Procedimiento:

Paso 1. Los participantes reciben un sobre que contiene un conjunto de fotografías de lugares de interés, especialmente de edificios significativos de la ciudad en cuestión. El número de fotografías puede variar entre 4 y 8, dependiendo del conocimiento cultural previo del equipo. Los miembros del grupo tienen que adivinar la época en la que esos edificios podrían haber sido construidos, y luego han de colocar las fotografías en orden cronológico en función de su construcción, creando con ello una línea de tiempo de las obras.

Paso 2. Los participantes reciben las descripciones de las vistas anteriores. Basándose en las descripciones, ellos colocan la línea de tiempo de las vistas.

Paso 3. El/la profesor/a-facilitador/a expone el orden temporal correcto.

Paso 4. Conforme a la cronología facilitada, el/la profesor/a/-facilitador/a realiza una introducción en la que se presentan las características típicas de los estilos artísticos y las fases históricas-culturales (como el Barroco, el Romanticismo, el Art Nouveau, etc.). Alternativamente y al final de las sesiones los/as participantes pueden discutir acerca de las características típicas que han conocido o descubierto.

10.1.1.4. Lineart - Juego de adivinanzas

Tamaño del grupo: 1-8 participantes

Tiempo: 10 minutos

Materiales:

- Imágenes Lineart en tamaño A4 de lugares famosos de Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine, Bremen y Velenje.

Objetivo: mejorar las habilidades motoras, la resolución de problemas, potenciar el trabajo en grupo y la socialización, y educar.

Procedimiento: El alumnado recibe una hoja con los emblemas de 6 países participantes creados con la técnica del boceto. Tomando como base la información obtenida en los ejercicios anteriores, tiene que identificar las vistas proporcionadas. La identificación exitosa de la ubicación de cada vista le otorga al alumnado participante 1 punto / vista.



Imagen 2. Emblemas Lineart de las diferentes ciudades. Fuente: TREBAG

10.1.2. E-Civeles Outdoor: ejercicios al aire libre

10.1.2.1. Búsqueda del tesoro

La búsqueda del tesoro es una forma lúdica y educativa de descubrir un asentamiento y obtener información sobre sus lugares de interés. Al realizar un ejercicio de búsqueda del tesoro, la mejor manera es buscar primero información sobre la ciudad, sus lugares de interés y su patrimonio cultural. Podemos obtener mucha información en línea, podemos buscar en libros locales sobre la historia de la ciudad o podemos contar con información oral de académicos o locales. Si tenemos la información básica, es aconsejable descubrir la ciudad nosotros mismos. De esta manera, podemos ver las vistas en su ubicación y podemos decidir cómo diseñar el ejercicio para dicha vista. Además, al caminar a lo largo de las estaciones planificadas, podemos ver el tiempo y también podemos resaltar los posibles obstáculos que las personas mayores podrían encontrar.

Una vez que recopilamos la información y decidimos sobre los lugares para visitar, preparamos un mapa para una mejor orientación. En el mapa indicamos las vistas mediante el indicador e-Civeles. No indicamos el orden de las estaciones y si tenemos más grupos, podríamos querer que cada grupo comience desde un punto de inicio diferente para no interferir entre sí.

Mientras tanto, preparamos las hojas de trabajo para los grupos.

Es bueno si hay una pequeña competencia entre grupos y un límite de tiempo, de tal modo que al final del juego el equipo ganador obtenga un premio.

Conociendo tu ciudad - La búsqueda del tesoro

Tamaño del grupo: 4-8 participantes

Tiempo: 20-60 minutos

Materiales:

- Un mapa y un conjunto de preguntas sobre la búsqueda del tesoro.

Objetivo: Mejorar la motricidad, la resolución de problemas, potenciar el trabajo en grupo y la socialización, y conocer la ciudad, orientación

Procedimiento: Los estudiantes se dividen en grupos del mismo tamaño (preferiblemente de 4 a 8 integrantes). Reciben un mapa donde se indican los principales lugares de interés con el logo de e-Civeles. Comienzan desde la primera vista indicada (1ª estación) y completan el acertijo creado para la vista en cuestión. Si están listos, continúan con la siguiente vista (2ª estación) y también completan el ejercicio dado. Al ir a cada estación, el alumnado descubre la ciudad, aprende a orientarse y a conocer nueva información sobre las vistas. El ganador es el grupo que llega a la estación final en el plazo previsto y que tiene las respuestas más correctas a las preguntas.



Imagen 3. Ejemplo de mapa de la caza del tesoro en Nagykovácsi (Hungría). Fuente: TREBAG

10.2. Enseñanza del Patrimonio a través de las TIC usando Kahoot

Es una plataforma interactiva gratuita que de manera fácil e intuitiva permite la interacción simultánea entre profesorado y alumnado a modo de cuestionarios en línea. Los/as alumnos/as compiten entre ellos, e incluso pueden formar equipos, de cara a acertar la mayor parte de respuestas posibles. Previamente el/la docente ha de configurar la temática del cuestionario e ir añadiendo preguntas y respuestas.

Tras haberse generado el cuestionario por parte del equipo docente, la plataforma proporciona un enlace que, una vez dentro, proporciona un pin para que el alumnado con sus dispositivos móviles (smartphones, tablets, etc.) se conecte a la vez y el/la docente pueda iniciar la sesión. Las preguntas se irán sucediendo paulatinamente, con la ventaja añadida que al acabar cada una de ellas el/la profesor/a ha de pasar manualmente a la siguiente, permitiéndose que en este espacio de tiempo se pueda generar cierto debate en clase o responder a preguntas que pueda formular el alumnado, entre otros.

De esta manera, se generará en el aula una especie de competición entre el alumnado, motivándolo a que se esfuerce para asimilar todos los conceptos tratados en un curso concreto. Se trata de una experiencia docente perfectamente extrapolable a la práctica totalidad de ciencias y saberes que puedan desarrollarse en cualquier tipo de curso o actividad educativa.

En el caso del proyecto e-Civeles y durante la Noche de los Investigadores celebrada en Málaga en 2019 tuvimos la ocasión de realizar esta experiencia educativa, con gran éxito y con preguntas que versaban sobre dos de las ciudades que forman parte del videojuego de este proyecto, Velenje y Antequera. A modo de resumen, los cuestionarios trataban sobre historia, arqueología, cultura, geografía, demografía . . . en estas ciudades, con preguntas de verdadero o falso, de respuesta múltiple, de única respuesta entre cuatro posibles, etc.

Los enlaces en Kahoot son <https://create.kahoot.it/share/e08884e0-c7ef-4f06-8851-b7ed2d9429b2> para Antequera y <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=6a142453-3ad6-4b7b-b807-d8259b9f9db8> para Velenje.

Capítulo 11

Currículum

Enikő Nagy (TREBAG, Hungría)

11.1. Introducción

Seis países conforman el consorcio internacional del proyecto internacional e-Civeles sobre competencias digitales y valores interculturales en entornos de aprendizaje a distancia (e-Learning): España (Universidad de Málaga), Alemania (BIBA), Italia (ULE), Portugal (USE), Eslovenia (INTEGRA) y Hungría (Tregag). El proyecto e-Civeles ha percibido financiación por parte del programa Erasmus + con el objetivo de crear una serie de materiales innovadores y recursos y para emplear las TIC desde una perspectiva lúdica. Como ya se ha visto en capítulos anteriores, el núcleo de los videojuegos lo constituye el desarrollo de los centros históricos de cuatro ciudades, en los que los jugadores tienen que orientarse por sus calles y plazas para localizar los monumentos principales de tales ciudades. Las ciudades que se visitan en estos videojuegos son Évora (Portugal), Antequera (España), Udine (Italia) y Velenje (Eslovenia).

Objetivos

El proyecto e-Civeles se basa en dos aspectos esenciales:

- a) Inclusión, favoreciendo la igualdad de oportunidades para dos grupos sociales que son especialmente vulnerables en la actualidad en Europa: los inmigrantes y la población con una edad superior a los 55 años.
- b) La igualdad social, teniendo en cuenta las peculiaridades y diversidad humana que existen en el espacio geográfico —entre ciudadanos de distintas zonas geográficas— y en el tiempo —entre generaciones—.

Por lo tanto, los objetivos específicos de este proyecto son los que ya se indicaban en el capítulo 1:

- Promover la mejora de las competencias digitales, lingüísticas y cognitivas de los grupos receptores.

- Fomentar la inclusión social mediante la toma de conciencia del patrimonio histórico y cultural en el contexto europeo.
- Estimular la actualización docente y didáctica en este ámbito.

Metodología

La metodología pedagógica se basa en la formación en clase mediante tareas basadas en proyectos y ejercicios prácticos. Se ha previsto una duración de 30 horas lectivas. El curso de formación está dirigido a formadores, profesores, y todo aquel relacionado con la gestión de educadores de personas con más de 50 años o de migrantes, en ambos casos relacionados con el ámbito de la educación de adultos y con independencia de si la educación es de índole formal, no formal o informal.

Materiales educativos del proyecto

- Un manual o guía práctica para formadores que se emplea como material de referencia que contiene información teórica y práctica sobre el contexto del curso.
- Ejercicios prácticos, que se incluyen en el manual, pero que pueden utilizarse como ejercicios individuales para su realización por sí solos o combinados con los juegos en línea.
- Plataforma en línea con la base de datos, que sirve como repositorio de recursos de juegos coincidentes con el contexto del curso.
- Juegos o videojuegos en línea que son herramientas educativas y de aprendizaje basadas en juegos.

Resultados del proyecto

En la línea de lo anterior:

- Creación de una plataforma virtual que contiene una base de datos de juegos en línea y de materiales de aprendizaje a distancia que guardan relación con la orientación espacial, la estimulación cognitiva y la formación lingüística. También contendrá materiales asociados, tales como juegos en línea sobre patrimonio cultural, patrimonio histórico e inclusión.
- Guía práctica para formadores que desempeñan sus funciones en grupos sobre interculturalidad, inclusión social, etc., con ejercicios prácticos y recomendaciones, incluido un currículo (programación didáctica) de utilidad para organizar cursos relacionados con los objetivos del proyecto e-Civeles.

11.2. Descripción del curso de formación

El objetivo del curso es mejorar el conocimiento y las competencias de los educadores y profesores de adultos y de todo aquel relacionado con la gestión de educadores de adultos. Se pretende mejorar su labor docente mediante el recurso a herramientas y recursos digitales desde una perspectiva de aprendizaje intercultural (promoción de la integración cultural y reconocimiento del patrimonio histórico y cultural europeo) y desde un enfoque basado en varias competencias (digitales, geoespaciales, lingüísticas y estimulación cognitiva).

Objetivos detallados

- Aprender a gestionar información y tecnologías actuales y herramientas de comunicación que favorezcan una perspectiva intercultural y la enseñanza de habilidades de distinta índole (geoespaciales, digitales y lingüísticas).
- Atesorar prácticas en el uso de las herramientas y aplicarlas en el trabajo diario.
- Ser capaz de realizar el trabajo propio de una forma más efectiva y creativa, y que ello le lleve a aumentar su motivación y la de sus alumnos mediante el recurso a metodologías relacionadas con la gamificación.
- Tener la oportunidad de ampliar sus perspectivas personales y profesionales mediante el contacto con aspectos internacionales.
- Ponerse en contacto con otros profesionales activos en el mismo ámbito, con los que compartir intereses profesionales similares mediante el aprendizaje y la difusión de actividades del proyecto.
- Tener conocimiento de ideas y sugerencias para fomentar y hacer posible la formación avanzada y obtener un mayor número de contactos;

- Tener acceso gratuito a materiales de estudio y docencia bien estructurados y de fácil manejo (plataforma virtual, base de datos, videojuego, guía) en el trabajo diario;
- Enriquecerse con aspectos socio-psicológicos del grupo receptor secundario (población inmigrante y estudiantes de más de +55 años).

Grupos receptores

Los grupos receptores del curso de formación propuesto son los siguientes:

- profesorado y formadores/as de educación para personas adultas;
- gestores/as de formación a cargo de los programas impartidos en centros de educación de personas adultas;
- mediadores de la educación de personas adultas.

Formación recomendada

El curso es adecuado tanto para quienes estén especializados en la educación de personas mayores como para los que trabajan con población migrante adulta. Se recomienda disponer de algún conocimiento básico y experiencia con el grupo que corresponda antes de comenzar a realizar el curso. La adquisición y el uso de la plataforma en línea y de los videojuegos precisa de algunas competencias digitales para comenzar con su funcionamiento.

Metodología de aprendizaje

La metodología pedagógica se lleva a cabo mediante la formación en clase con asignación de tareas por proyectos y trabajo de índole práctica. El curso se ha diseñado con una carga lectiva de 30 horas.

El curso de formación está dirigido a formadores/as, profesorado y gestores/as de formación a encargados/as de la educación de personas con más de 50 años o población migrante adulta, ambos grupos pertenecientes al campo de la educación de personas adultas, con independencia de si esta educación es de índole formal, no formal o informal.

El curso de formación se ha diseñado como aprendizaje fundamentado en aprendizaje basado en tareas tutorizadas. Los materiales docentes incluyen una plataforma virtual con una base de datos, una guía con contenidos teóricos y ejercicios prácticos, juegos en línea con una breve guía y el currículo de la formación con una programación didáctica.

La formación consta de cinco unidades didácticas. Cada una de ellas contiene una descripción general de sus objetivos, su duración y sus contenidos. Se divide en distintas sesiones e incluye una gran variedad de materiales docentes, con el objetivo de prestar asistencia a los/as formadores/as para que puedan adquirir conocimientos teóricos y fortalecer las habilidades y competencias que se precisan para la educación digital y cultural en un entorno intercultural. Los materiales docentes que se emplean en el curso constan de los siguientes elementos:

- plataforma en línea con base de datos;
- manual;
- currículo (este material);
- juegos en línea.

El curso de formación lo guiará un/a formador/a o un equipo de formadores/as o mediadores/as. El profesorado tendrá la responsabilidad principal de coordinar el curso y de orientar y prestar asistencia a las personas que lo realicen.

El curso de formación tendrá una duración de cinco días. Cada día, los formadores realizarán una recapitulación del día previo, así como una presentación con las unidades didácticas que correspondan para ese día.

11.3. Programa del curso de formación

Este curso de formación está estructurado en cinco partes: una unidad introductoria, cuatro unidades correspondientes al desarrollo de competencias y conocimientos en el campo y una última unidad para ejercicios prácticos, retroalimentación y evaluación.

Unidad 1

Título:	Introducción
Objetivos/ Resultados esperados	<p>Al finalizar esta unidad, el estudiante debe:</p> <ul style="list-style-type: none">• familiarizarse con el proyecto, sus objetivos y resultados• familiarizarse con el curso a través de la lectura del programa de estudios• entender los objetivos principales del proyecto y del curso• identificar su propia motivación e interés, así como las competencias de entrada en el campo• ser capaz de buscar información y juegos de ejemplo en la base de datos
Duración estimada:	5 horas
Contenidos	<p>Introducción al curso Objetivos del proyecto y resultados Proceso del curso y competencias que deben alcanzarse Juegos en temas relacionados y utilización de la base de datos</p>
Material de aprendizaje	<p>Manual: Primera parte Manual: Tercera parte Plataforma en línea: Base de datos</p>
Actividades	Presentación y discusión, uso de la base de datos en línea

Unidad 2

Título:	Competencias lingüísticas e interculturales
Objetivos/ Resultados esperados	<p>Al final de esta unidad, el alumno deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprender el concepto de diálogo intercultural y aprender sus aspectos principales • comprender la importancia de la inclusión social y aplicar su teoría en el campo de las cuestiones migratorias • comprender la importancia de las competencias lingüísticas • ser capaz de mejorar las competencias lingüísticas en el grupo de personas mayores
Duración estimada:	8 horas
Contenidos	<p>Competencias interculturales Diálogo intercultural La inclusión social y sus desafíos La inclusión social y sus aspectos Inclusión social y población inmigrante Competencias lingüísticas Motivación y requisitos para el aprendizaje de idiomas Idiomas y edad avanzada</p>
Material de aprendizaje	<p>Manual: Segunda parte Base de datos: juegos sobre inmigración/inclusión</p>
Actividades	<p>Presentación y discusión Trabajo en grupo Juegos y ejercicios sobre el diálogo intercultural</p>

Unidad 3

Título:	Competencias geoespaciales
Objetivos/ Resultados esperados	<p>Al final de esta unidad, el alumno deberá:</p> <ul style="list-style-type: none">• comprender el significado de las competencias geoespaciales y de geolocalización• ser capaz de definir ubicación• ser capaz de utilizar varias herramientas para ejercicios de orientación como el <i>geocaching</i>• conocer y ser capaz de utilizar herramientas educativas para la geolocalización• conocer juegos en línea sobre el tema
Duración estimada:	8 horas
Contenidos	<p>Enseñanza de competencias geoespaciales en contextos de educación de personas adultas Definiciones, conceptos y relevancia de la localización geoespacial Herramientas educativas para la enseñanza de las competencias geoespaciales Recursos educativos para desarrollar las competencias geoespaciales Recomendaciones finales para profesorado y profesionales de la educación de personas adultas Kahoot</p>
Material de aprendizaje	Manual: Segunda parte Anexo
Actividades	Presentación, discusión, trabajo en pareja, trabajo en grupo

Unidad 4

Título:	Competencias digitales y aprendizaje basado en el juego
Objetivos/ Resultados esperados	<p>Al final de esta unidad, el alumno deberá:</p> <ul style="list-style-type: none">• adquirir conocimientos sobre cómo enseñar las TIC a la población adulta• ser capaz de identificar y manejar los desafíos en la enseñanza basado en las TIC en el contexto de las personas mayores• ser capaz de entender el concepto básico del aprendizaje basado en el juego• ser capaz de planificar y gestionar el contenido del curso por medio de juegos de orientación• saber cómo se puede aplicar el e-learning en la educación de personas adultas
Duración estimada:	8 horas
Contenidos	<p>Cómo enseñar las TIC a la población adulta E-learning El papel de facilitador/a Aprendizaje basado en juegos</p>
Material de aprendizaje	<p>Manual – Segunda parte Plataforma y base de datos en línea Juegos en línea - e introducción</p>
Actividades	Presentación, discusión, trabajo en pareja, trabajo en grupo

Unidad 5

Título:	Unidad práctica y de cierre
Objetivos/ Resultados esperados	<p>La última unidad del curso de formación es una compilación de lo que se ha aprendido hasta ahora de forma práctica. Además, tiene como objetivo dar a los/as participantes suficiente tiempo para finalizar sus actividades, reflexionar sobre los resultados del aprendizaje recién adquiridos, proporcionar retroalimentación a los/as organizadores/as del curso e interactuar con otros/as participantes del mismo. Al final de esta unidad, el alumno deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entender y ser capaz de usar los juegos en línea de e-Civeles • desarrollar sus conocimientos sobre la cultura en diversos lugares y conocer las herramientas y métodos para transferir estos conocimientos al grupo objetivo • ser capaz de utilizar y crear ejercicios de búsqueda del tesoro para transferir competencias culturales y geoespaciales
Duración estimada:	5 horas
Contenidos	<p>Videojuegos Descripciones culturales Ejercicios online y offline Búsqueda del tesoro Informe y cierre por parte del profesorado Cuestionario de evaluación</p>
Actividades	<p>Aprendiendo sobre los juegos y la plataforma online Uso de los juegos en línea Uso de los juegos offline sobre la cultura Aplicación de juegos offline de orientación y búsqueda del tesoro Evaluación Complimentar el cuestionario de evaluación</p>

11.4. Calendario del curso

Los materiales y recursos del proyecto pueden servir para un sistema flexible de temas y tiempos dentro del campo de la educación digital en un contexto intercultural para estudiantes adultos/as. El profesorado/facilitador puede seleccionar y organizar los recursos de manera que se ajusten al grupo objetivo presente y también a objetivos de formación verificados, así como estar atento a posibles restricciones de tiempo y recursos. El curso de capacitación que se describe a continuación es solo un ejemplo de cómo se puede construir un curso de 5 días. Tiene una duración total de 30 horas y dura 5 días.

Primer día

10:00 - 10:30	Bienvenida Presentación de participantes	
10:30 - 12:00	Visión general del programa Presentación del curso: programa de estudios, metodología, resultados del aprendizaje, cuestiones organizativas Establecimiento de reglas para el trabajo colaborativo Introducción al proyecto e-Civeles	Presentación
12:00 - 13:00	Pausa para el almuerzo	
13:00 - 13:30	Presentaciones y trabajo en grupos	Actividad grupal
13:30 - 14:00	Descanso	
14:00 - 15:00	Introducción a la base de datos y su uso	Presentación

Segundo día

9:00 - 9:10	Dinamización	Ejercicio de dinamización
9:10 - 11:00	Diálogo y competencias interculturales: Presentación y ejercicios	Actividad de presentación grupal
11:00 - 11:15	Descanso	
11:15 - 12:30	La inclusión social y sus aspectos	Presentación Discusión
12:30 - 13:00	Competencias lingüísticas: - La importancia del aprendizaje de idiomas - Cómo motivar a las personas - Aprendizaje de idiomas en la edad adulta - Teoría, herramientas y técnicas	Presentación Actividad grupal Discusión
13:00 - 14:00	Pausa para el almuerzo	
14:00 - 14:45	Aspectos prácticos Uso de juegos (offline) para ejemplos de aprendizaje de idiomas y diálogos interculturales Manual: Tercera parte	Presentación Actividad grupal Discusión
14:45 - 15:00	Descanso	
15:00- 16:00	Utilizar juegos (online) seleccionados de la base de datos en relación con el diálogo intercultural, la inclusión social y el uso de la lengua	Presentación Actividad grupal Discusión

Tercer día

9.00 - 9.15	Dinamización	Trabajo en grupo
9.15 - 10.15	Importancia de las competencias geoespaciales. Aprendizaje acerca de la localización	Presentación
10.15 - 11:15	Herramientas educativas para la enseñanza de las competencias geoespaciales	Presentación
11:15 - 12:45	Recursos educativos: herramientas online basadas en los enlaces del manual y en el uso de la base de datos	Presentación Discusión Trabajo en ordenador por parejas
12:45 - 13:45	Descanso	
14.00 - 14.40	Kahoot sobre aspectos geológicos y culturales	Trabajo en grupo Trabajo en parejas
14.40 - 16.00	Uso práctico de las herramientas, probar el <i>geocaching</i>	Trabajo en grupo

Cuarto día

9.00 - 9.10	Dinamización	Ejercicios de dinamización
9.10 - 10.00	La importancia de las competencias digitales (términos, concepto, métodos)	Presentación Actividad grupal
10:00 - 10:45	Desafíos de las TIC para las personas mayores	Presentación Trabajo en grupo
10:45 - 11:00	Descanso	
11.00 - 12.30	E-learning y aprendizaje semipresencial	Actividad grupal
12.30 - 13.30	Pausa para el almuerzo	
13:30 - 14:30	Teoría del aprendizaje basado en el juego	Presentación Discusión
14:30 - 14:45	Descanso	
14:45 - 16:00	Aprendizaje basado en el juego. Ejemplos. Introducción a la plataforma e-Civeles y sus juegos	Presentación Práctica

Quinto día

9:00 - 9:10	Dinamización	Ejercicios de dinamización
9:10 - 10:30	Introducción al juego, presentación de la guía de usuario Desafíos al jugar a los videojuegos	Ejercicio práctico/ trabajo en grupo
10:30 - 10:45	Descanso	
10:45 - 11:45	(Offline) juegos de cultura y orientación en el interior	Ejercicio práctico/ trabajo en grupo
11:45 - 12:45	(Offline) juegos de cultura y orientación: caza del tesoro al aire libre	Ejercicio práctico/ trabajo en grupo
12:45 - 13:30	Resumen Evaluación del curso de formación Entrega de certificados Despedida de participantes	

ANEXO

A. Kahoot de Antequera

El enlace de acceso del juego de Kahoot para Antequera es el siguiente: <https://create.kahoot.it/share/e08884e0-c7ef-4f06-8851-b7ed-2d9429b2>

La respuesta correcta se señala en negrita:

1) Se han encontrado restos arqueológicos prehistóricos previos al asentamiento de Antikaria datados entre:

- a) 500 y 1000 a.d.C
- b) 1.000 y 2.000 a.d.C
- c) **6.000 y 2.000 a.d.C.**
- d) 10.000 y 6.000 a.d.C

2) El dolmen de Menga presenta una orientación basada en dos monumentos naturales. Señala la alternativa correcta:

- a) Peña de los Enamorados y el Monte Romeral
- b) **La Peña de los Enamorados y el Torcal**
- c) El Río Guadalhorce y el Torcal
- d) El Monte Romeral y la Peña de los Enamorados

3) ¿Podrías decir qué se representa en el medallón central del mosaico policromo de las Termas Romanas de Antequera?

- a) Un pez
- b) Un sol
- c) **Una divinidad marina**
- d) Un rostro humano

4) La Alcazaba de Antequera fue reconquistada en 1410 por:

- a) **El infante Don Fernando**
- b) El rey Alfonso V
- c) El rey Juan I
- d) El rey Jaime I

5) ¿A qué estilo artístico corresponde la Real Colegiata de Santa María la Mayor?

- a) Románico
- b) Barroco
- c) Rococó
- d) **Gótico**

6) La Iglesia de Nuestra Señora del Carmen en Antequera y su Convento de Carmelitas Descalzas se construyeron:

- a) Entre los siglos XIV-XV
- b) Entre los siglos XV-XVI
- c) **Entre los siglos XVI-XVII**
- d) Entre los siglos XVII-XVIII

7) ¿En qué año fue declarado «Bien de Interés Cultural» el conjunto arquitectónico de Madre de Dios?

- a) **2006**
- b) 2004
- c) 2016
- d) 2010

8) ¿Con el reinado de qué rey se vincula la fundación de la Colegiata de San Sebastián?

- a) Alfonso X el Sabio
- b) Fernando I de Aragón
- c) **Carlos I (Emperador de Alemania)**
- d) Alfonso V

9) ¿Con qué otro nombre se conoce el Arco de los Gigantes de Antequera?

- a) Arco del Honor
- b) Puerta de la Gloria
- c) Puerta del Infante
- d) **Puerta de Hércules**

10) ¿Cuál es el nombre con el que se conoce popularmente a la Capilla Tribuna de la Santísima Virgen del Socorro?

- a) Capilla de la Bendición
- b) Capilla del Coso Viejo
- c) **Capilla del Portichuelo**
- d) Capilla de la Socorrita

B. Fichas de los monumentos:

Equipo de la Università delle LiberEtà del Fvg (Italia)

A continuación, se encuentran las fichas de los monumentos de la ciudad de Udine (Italia). (Autora del texto: Elena Rossi. Autora de las fotografías: Debora Aiello - Università delle Liberetá del FVG). Estas fichas, como las de Évora, Antequera y Velenje, están disponibles de manera online a través de los códigos QR del videojuego de e-Civeles y en diferentes idiomas (inglés, español, portugués, italiano, alemán, húngaro y esloveno).

Resumen de la ciudad

Nombre de la ciudad:	Udine
País:	Italia
Enlace 1	HTTPS://WWW.TURISMOFVG.IT/UDINE
Enlac2	HTTPS://WWW.VISIT-UDINE.IT/IT/

Historia

Udine es una ciudad de casi 100 000 habitantes, que se encuentra situada en el noreste de Italia, en la zona de las llanuras.

Su pasado se remonta a hace mil años, desde la Edad Media: ha pertenecido al Sacro Imperio Romano Germánico, a la Serenísima República de Venecia, al imperio de Napoleón, al Imperio Austro-Húngaro y al Reino de Italia (actual República Italiana). Los estilos arquitectónicos de sus monumentos son gótico, veneciano, renacentista, barroco, neoclásico, art nouveau y modernista.

Comentarios

Código QR



Picture



Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Colina de Udine
Código:	UD01
Fecha de construcción:	Edad Media (a partir de 983)

Historia

- El primer asentamiento con carácter residencial se estableció en la colina situada en mitad de la llanura para favorecer el control y con fines defensivos.
- El patriarca que ejercía como gobernador del territorio friuliano vivía en el castillo medieval que se encuentra en la colina.
- Se puede llegar a la colina o bien por un camino doble rodeado de vegetación o por una escalera monumental.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018 
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Plaza de Giacomo Matteotti
Código:	UD02
Fecha de construcción:	1223-1248

Historia

- La calle más antigua recibe el nombre de Mercatovecchio (Mercado Viejo) porque desde el año 1223 han existido en ese emplazamiento talleres y se han realizado actividades de artesanía.
- En el año 1248 aumentó la población y se construyó una nueva plaza del mercado, que recibió el nombre de Forum Novum.
- En la actualidad esta plaza recibe el nombre de Giacomo Matteotti, aunque para los habitantes de Udine es simplemente la plaza de San Giacomo (por el nombre de la iglesia allí ubicada).

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
ANO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Rogge de Udine (acequias de riego)
Código:	UD03
Fecha de construcción:	1171-1217-1886

Historia

- Udine tomaba agua de los dos canales, denominados «rogge», cuyo trazado aprovecha la pendiente natural del terreno.
- Muchas partes de las antiguas acequias están ahora enterradas, pero en algunas partes son aún visibles.
- En el siglo XIX se construyó un tercer canal, denominado Ledra, para poder tomar agua del río Tagliamento.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Duomo (catedral de Santa Maria Annunziata)
Código:	UD04
Fecha de construcción:	Edad Media

Historia

- Se construyó en 1236 gracias a la iniciativa de los patriarcas que gobernaban la región de Friuli desde Udine.
- En 1348 un devastador terremoto causó graves daños a la construcción, por lo que su apariencia actual se debe a las reconstrucciones llevadas a cabo en los siglos posteriores.
- Junto a la catedral se encuentra el campanario octogonal, construido en 1441 sobre el baptisterio.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Murallas y puertas: muralla y puerta de Aquileia
Código:	UD05
Fecha de construcción:	1440

Historia

- En 1440 se construyó el último cinturón de murallas rodeaba la ciudad. Tenía una longitud de 7119 metros.
- Había nueve puertas, denominadas Villalta, San Lazzaro, Gemona, Pracchiuso, Ronchi, Aquileia, Cussignacco, Grazzano y Poscolle.
- Las puertas que aún están visibles son las de Manin, Santa Maria, Aquileia y Villalta, pertenecientes al quinto cinturón de murallas.

Código QR



Imágenes



Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Plaza Libertà: loggia de Lionello y leones de san Marcos
Código:	UD06
Fecha de construcción:	1448-1878

Historia

- La plaza Libertà es la «biografía monumental» de la historia de Udine y de sus cambios políticos.
- La plaza consta de la loggia del ayuntamiento, el león de san Marcos y el monumento de la Paz de Campo Formio.
- Ha cambiado de nombre con el paso de los siglos: Piazza del Comune, Piazza Contarena, Piazza Vittorio Emanuele II y, en la actualidad, Piazza Libertà.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Castillo de Udine
Código:	UD07
Fecha de construcción:	1517-1547

Historia

- Recibe el nombre de «castillo», pero en realidad es un palacio renacentista construido tras el terremoto de 1511.
- Los habitantes de Udine lo llaman Castello (Castillo), y hay una célebre canción en la que se canta «Oh ce biel cjsclj a Udin» («Mira el hermoso castillo de Udine»).
- En la actualidad se puede visitar el monumento en calidad de sede de los Museos Municipales, o también asistir a conferencias en su Salón del Parlamento.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Palacio Patriarcal
Código:	UD08
Fecha de construcción:	1526-1726

Historia

- Es el palacio construido por los patriarcas después de haber cedido el castillo al gobierno de Venecia.
- Tras la cesión del palacio se llevaron a cabo diferentes fases de construcción, hasta que en el año 1726 el pintor italiano Tiepolo creó sus fantásticos frescos.
- En la actualidad es la sede del museo, y cuenta con frescos de Giovanni da Udine y Giambattista Tiepolo y una colección de esculturas de madera.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
ANO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Palacio Municipal
Código:	UD09
Fecha de construcción:	1886-1932

Historia

- El denominado Palazzo D'Aronco recibe este nombre en honor al arquitecto friulano Raimondo D'Aronco, quien lo diseñó en 1888 tras ganar un concurso público.
- Las obras, que se iniciaron en 1911, se vieron interrumpidas por la Primera Guerra Mundial. Se concluyó la construcción en el año 1932.
- El edificio ocupa el espacio de toda una manzana, y es una reinterpretación del esquema de pórticos típicos (arcadas) de Udine.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
AÑO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Resumen del monumento

Nombre de la ciudad:	Udine
Nombre del monumento:	Gran plaza del 26 Luglio: Templo Osario
Código:	UD10
Fecha de construcción:	1925

Historia

- En esta plaza se encuentra la iglesia de San Nicolás, construida según un proyecto del arquitecto Provino Valle en 1925 y que toma la forma de un templo monumental. La razón para construir esta iglesia es el final de la Primera Guerra Mundial.
- El edificio conjuga la función religiosa con el recuerdo a los caídos y, por ello, acoge los restos mortales (osario) de 20 000 soldados muertos en Friuli durante la Primera Guerra Mundial, cuyos cuerpos fueron enterrados en toda la provincia.
- El proyecto definitivo es del año 1932, y consistió en la colocación en los muros de lápidas de mármol que llevan inscritos los nombres de los caídos. El 4 de noviembre de cada año se conmemora el final de la Primera Guerra Mundial en este templo.

Código QR





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

e-Civiles

2018
ANO EUROPEO
DEL PATRIMONIO
CULTURAL
#EuropeForCulture

Imágenes



Erasmus+ e-Civiles Project: Digital Competences and Intercultural Values in e-Learning Environments.
Reference 2017-1-ES01-KA204-03840

Referencias bibliográficas de las fichas

- Borrelli, A (2016). Beato Bertrando di Aquileia Patriarca. SantiBeati. Recuperado de: <http://www.santiebeati.it/dettaglio/90962>
- Carnialibera1944 (s.f.). Medaglia d'Oro Recuperado de: <http://www.carnialibera1944.it/documenti/medaglie.html>
- Civici Musei (2020). Il Castello. Recuperado de: <http://www.civicimuseiudine.it/it/musei-civici/musei-civici-del-castello/il-castello>
- Comune Udine (s.f.). Recuperado de: <http://www.comune.udine.it/opencms/opencms/release/ComuneUdine/cittavicina/cultura/it/musei/storianaturale/pubblicazioni/allegati/RoggeEstratto.pdf>
- Consorzio di Bonifica. Ledra-Tagliamento (s.f.). Dal 1876. Il Buon Governo della Acque. Recuperado de: <http://www.procolloredo.it/files/dal%201876%20ledra.pdf>
- De Carvalho, R. (2020). Il Castello di Unide: alla scoperta del símbolo del Friuli. Recuperado de: <https://friuli.vimado.it/piazze-palazzi-castelli-dimore/castello-di-udine/>
- De Zorzi, G. (s.f.). Udine - Palazzo Patriarcale o Arcivescovile. Viaggio in Friuli Venezia Giulia. Recuperado de: http://www.viaggioinfriliveneziagiulia.it/wcms/index.php?udine_palazzo_patriarcale
- Ente Regionale Patrimonio Culturale della Regione Friuli Venezia Giulia (s.f.). Prospettazione Intermedia. Recuperado de: <http://www.ipac.regione.fvg.it/asp/ViewProspIntermedia.aspx?idScheda=88&tsk=MCF&tp=-vRAP&idAmb=122&idsttem=10&C1=PVCC%7CPVC%7CUDINE&searchOn=0&order=0&START=1>
- EAI- Fondo Ambiente Italiano (s.f.). Fontana Piazza San Giacomo. Recuperado de: <http://iluoghidelcuore.it/luoghi/udine/fontana-piazza-san-giacomo/90629>
- FORUM. Editrice Universitaria Udinese (s.f.). Patriarcato di Aquileia. Recuperado de: <http://forumeditrice.it/cirf-didattica-online/storia-patriarcato-aquileia.html>
- Geoplan (s.f.). Udine. Recuperado de: <https://www.geoplan.it/luoghi-interesse-italia/monumenti-provincia-udine/cartina-monumenti-udine/monumenti-udine-piazza-liberta.htm>

- Icastelli.it (2020). Castello di Udine. Recuperado de: <https://www.icastelli.it/friuli-venezia-giulia/udine/udine/castello-di-udine>
- Istituto Pio Paschini per la storia della Chiesa in Friuli (2016). Tiepolo Giambattista. Recuperado de: <http://www.dizionariobiograficodeifriulani.it/tiepolo-giambattista/>
- Luppino, L. A. (2016). 26 Marzo 1511: il tremendo terremoto magnitudo 7 al confine Friuli Venezia Giulia e Slovenia. Recuperado de: <http://www.meteoweb.eu/2016/03/26-marzo-1511-il-tremendo-terremoto-magnitudo-7-al-confine-friuli-venezia-giulia-e-slovenia/657957/>
- Mapa del Fiume Ledra (s.f.). Canale Ledra Tagliamento. Recuperado de: <http://www.mappadelfiumeledra.it/emergenze-storico-architettoniche-canali/canale-ledra-tagliamento-364/>
- Messaggero Veneto (2014). La storia, il culto e l'arca del patriarca Bertrando. Recuperado de: http://ricerca.gelocal.it/messaggeroveneto/archivio/messaggeroveneto/2004/11/18/NZ_15_SPEA2.html
- Messaggero Veneto (2014). Trasloco e restyling della Casa Veneziana, e la piazza rinacque. Recuperado de: <http://messaggeroveneto.gelocal.it/udine/cronaca/2014/04/02/news/trasloco-e-restyling-della-casa-veneziana-e-la-piazza-rinacque-1.8969954>
- Messaggero Veneto (2016). Monumento alla Pace di Campofornido. Recuperado de: <http://messaggeroveneto.gelocal.it/udine/cronaca/2016/10/18/news/monumento-alla-pace-di-campofornido-1.14274711>
- Messaggero Veneto (2016). Udine, via Mercatovecchio diventa una piazza - Foto e Video. Recuperado de: http://messaggeroveneto.gelocal.it/udine/cronaca/2016/12/05/news/via-mercatovecchio-diventa-una-piazza-1.14520649?refresh_ce
- Museo Diocesano e Gallerie del Tiepolo (s.f.). Recuperado de: <http://www.musdioc-tiepolo.it/musdioc/index.php>
- PisteCiclabili.com. (2007). Udine - Tavagnacco - Reana del Roiale: Rogge di Udine. Recuperado de: <https://www.piste-ciclabili.com/itinerari/276-rogge-di-udine-udine-tavagnacco-reana-del-roiale>
- PromoTurismoFVG (2013). Castello di Udine. Recuperado de: <https://www.turismofvg.it/code/109184/Castello-di-Udine>

- PromoTurismoFVG (2013). Museo Diocesano e Gallerie del Tiepolo. Recuperado de: <https://www.turismofvg.it/Musei/Muse-DioCESano-e-Gallerie-del-Tiepolo>
- PromoTurismoFVG (2020). Il Tempio Ossario di Udine. Recuperado de: <http://www.itinerarigrandeguerra.it/Tempio-Ossario-Di-Udine>
- Shultz, S. (2015). Udine, conosciamola bene. Recuperado de: <http://www.mondocrea.it/itfriuli-232/>
- Societa' Friulana Di Archeologia (s.f.). UDINE. Le antiche cerchie murarie. Recuperado de: <http://www.archeocartafvg.it/portfolio-articoli/udine-antica-cinta-muraria-porta-manin-o-torre-di-san-bartolomeo-torre-dei-torriani-o-porta-di-s-maria-porta-aquileia-porta-villalta/>
- Tempio Ossario (s.f.). Recuperado de: <http://www.tempioudine.it/monument>
- Touring Club Italiano (s.f.). Porticato del Lippomano. Recuperado de: <https://www.touringclub.it/destinazione/215846/porticato-del-lippomano>
- Udine Today (2017). Le statue di Ercole e Caco tornano a splendere in piazza Libertà. Recuperado de: <http://www.udinetoday.it/cronaca/ercole-caco-statue-prima-dopo-restauro-piazza-liberta-udine.html>
- Udine Vicina (2015). Palazzo del Comune in stile Liberty dell'architetto friulano Raimondo D'Aronco. Recuperado de: <http://udinevicina.it/it/percorsi/percorsi-tematici/daronco/palazzo-daronco-municipio-1/>
- Udine Vicina (2015). Porticato Lippomano. Recuperado de: <http://udinevicina.it/it/percorsi/percorsi-tematici/tiepolo/porticato-del-lippomano/>
- Udine.com (s.f.). Piazza della Libertà. Recuperado de: <http://www.udine.com/luoghi-da-visitare/piazza-della-liberta.html>
- Viaggio in Friuli Venezia Giulia (s.f.). Udine - Il Palazzo Comunale. Recuperado de: <http://www.viaggioinfruiliveneziagiulia.it/wcms/index.php?udine-palazzo-comunale>
- Viaggio in Friuli Venezia Giulia (s.f.). Udine - Via Mercatovecchio. Recuperado de <http://www.viaggioinfruiliveneziagiulia.it/wcms/index.php?id=7775470,0,1,0>
- Visit Udine (2016). Le mura e le porte della città. Recuperado de: <https://www.visit-udine.it/it/page/80/le-mura-e-le-porte-della-citta.html>
- Visit Udine (2016). Piazza San Giacomo. Recuperado de: <https://visit-udine.it/it/page/67/piazza-san-giacomo.html>
- Zucchiatti, A (2017). Udine e le sue rogge. Associazione L'oppure. Recuperado de: <http://www.loppure.it/udine-e-le-sue-rogge/>

