Universidad de Salamanca
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Los entornos virtuales como instrumento de cooperación
universitaria al desarrollo.

Estudio de caso del Proyecto de Cooperación de la
Universidad de Salamanca con el Centro Regional de
Profesores del Litoral (Uruguay)

María del Carmen Silva Menoni

Directores:
Dra. Ángela Barrón Ruiz
Dr. Joaquín García Carrasco

Salamanca, 2013

Universidad de Salamanca
Facultad de Educación
Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL:

Los entornos virtuales como instrumento de
cooperación universitaria al desarrollo.

Estudio de caso del Proyecto de Cooperación de la Universidad de
Salamanca con el Centro Regional de Profesores del Litoral (Uruguay)

Presentada por:
María del Carmen Silva Menoni

Dirigida por:
Dra. Ángela Barrón Ruiz
Dr. Joaquín García Carrasco

Salamanca, 2013

A mis padres.

Quiero pensar que la cooperación es una forma de ser universitario y que la cooperación es modo de defensa de valores democráticos, que exige, como elemento intrínseco, la aceptación de la diversidad y de la diferencia.

GABILONDO
(Prólogo, en Arias y Molina, 2008)

Agradecimientos

En este momento intentamos buscar las mejores expresiones para manifestar todo nuestro agradecimiento, y aun así, nos quedaremos con la sensación de no haber dicho lo suficiente, ante un proceso que ha implicado a tantísimas personas. La escritura no alcanza a transmitir la profundidad y extensión de nuestros sentimientos de gratitud.

A la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), por la beca de estudios, concedida por tres años consecutivos (2005-2007), mediante la cual pude acceder al curso de doctorado en la Universidad de Salamanca.

A mis directores de tesis: Joaquín García Carrasco y Ángela Barrón Ruiz, por este proceso compartido.

Al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad de Salamanca, Oficina de Cooperación Universitaria, por habilitar y mantener el Voluntariado en Uruguay a través del Programa Manuel Andrés Sánchez.

A la Directora del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, Dra. María José Rodríguez Conde, por continuar apoyando la CUD de la USAL en Uruguay, en el marco del Instituto.

A todo el personal de la USAL que ha participado en diversas formas durante nuestro trabajo de investigación, y durante las instancias de intercambio en el marco del Proyecto CUD con Uruguay.

A los Sres. Directores del Centro Regional del Litoral, Prof. Emilio Silva y Víctor Pizichillo; al personal docente y no docente del Centro.

A la Directora del Liceo IPOLL de Salto, Diana Lucero, por su integridad, valentía y apoyo. En ella, el eterno agradecimiento a su esposo, Lic. Miguel Curcho Bravo (Q.E.P.D.), director del Liceo Arq. Armando Barbieri durante el desarrollo de esta investigación, impulsor incansable de la iniciativa CUD en Uruguay.

A los adolescentes y jóvenes de España y Uruguay, que se integraron y comprometieron en diversas instancias, propuestas y actividades.

Al Dr. Pablo Aparicio (Universidad de Salamanca y Universidad de Tübingen), por las horas de trabajo compartido de apoyo y difusión de la CUD USAL en Uruguay.

Al Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, en la persona de Nuria Castejón.

A la Sra. Purificación Cabello por su amistad y acogida fraterna, su consejo y afecto.

A mis compañeros de doctorado, con los que hemos construido quiénes somos, en el presente, en el camino del mutuo apoyo y el aprendizaje.

A todos quienes estuvieron presentes, animando la continuidad de la investigación.

A mis amigos más cercanos del Uruguay que ansiaban ver esta tesis terminada, y ya no están en cuerpo mortal entre nosotros.

A mis padres, hermanos, y compañeros, por su amor y apoyo incansable en todos estos años.

¡Gracias a Dios! por esta vida inaudita, rica, insospechada y compleja, del *tesista* latinoamericano en Salamanca ilustre y cautivante.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
 Capítulo 1. La cooperación internacional al desarrollo como fuente y marco de referencia de la cooperación universitaria al desarrollo	9
1.1. Introducción	9
1.2. Referentes internacionales en cooperación al desarrollo	
que orientan la CUD española	11
1.2.1. Los Objetivos del Milenio (ODM)	13
1.2.2. La Declaración de París (2005)	20
1.2.2.1. El Programa de Acción o Agenda Accra	14
1.2.2.2. El Foro de Alto Nivel sobre Eficacia de la Ayuda	28
 Capítulo 2. Referentes nacionales en cooperación internacional al desarrollo que orientan la CUD española	31
2.1. Introducción	31
2.2. El marco estatal de la CID española	32
2.3. La Cooperación Internacional para el desarrollo en el ámbito Legislativo.	
Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID)	34
2.4. La Cooperación al Desarrollo en el ámbito del gobierno nacional	41
2.4.1. La Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE)	41
2.4.2. La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)	47
2.5. El Plan Director de la CID española. Características y evolución	50
2.5.1. El Primer Plan Director (I-PD)	50
2.5.2. El Segundo Plan Director (II-PD)	53
2.5.2.1. La Universidad y la Cooperación al Desarrollo en el II_PD	55

2.5.2.2. Las TIC en el II-PD.....	56
2.5.3. El Tercer Plan Director (III-PD).....	61
2.5.3.1. Los instrumentos de Cooperación Internacional en el III-PD.....	71
2.5.3.2. Los Planes Anuales de Cooperación Internacional (PACI)	72
2.5.3.3. La Universidad en el III-PD.....	75
2.5.3.4. Las tecnologías en el III-PD.....	78
2.6. La Cooperación Internacional al Desarrollo en el Gobierno Autónomo.....	80

Capítulo 3. La cooperación internacional al desarrollo en el contexto de

la Comunidad Autónoma de Castilla y León	83
3.1. Introducción.....	83
3.2. Ley 9/2006 de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León.....	84
3.3. El Primer Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo	86
3.3.1. Principios y prioridades del PDCyL.....	88
3.3.2. Universidad y tecnología en el PDCyL (2009-2012)	92

Capítulo 4. La cooperación universitaria al desarrollo en el contexto

de la Comunidad Autónoma de Castilla y León	95
4.1. Introducción.....	95
4.2. El marco de referencia aportado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas	96
4.2.1. El Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD)	99
4.2.2. El Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo	105
4.2.3. La Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE)	114
4.3. Datos de la concreción de la CUD en las universidades españolas.....	116
4.3.1. Áreas de actividad en Cooperación Universitaria al Desarrollo en las universidades	118
4.3.2. Las cifras de la CUD según el seguimiento del Plan Anual de Cooperación Internacional.....	125
4.3.3. Últimos datos disponibles	127

Capítulo 5. La cooperación universitaria al desarrollo en la Universidad de Salamanca.....	131
5.1. Introducción.....	131
5.2. Institucionalización de la CUD USAL en el marco del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales	133
5.3. El entorno CUD en la Universidad de Salamanca	135
5.3.1. La Oficina de Cooperación de la Universidad de Salamanca	139
5.3.1.1. Programas y ayudas CUD gestionados por la Oficina de Cooperación.....	139
5.3.1.2. El Voluntariado de estudiantes en la USAL en el marco de la CUD	144
 Capítulo 6. Los entornos virtuales al servicio del desarrollo disponibles en la universidad del Siglo XXI	 147
6.1. Introducción.....	147
6.2. La noción de “entorno virtual”, etimología y representaciones actuales	149
6.3. Entornos virtuales aplicados en procesos formativos en el contexto Web 2.0	153
6.4. La potencialidad de los entornos virtuales en la transformación y el cambio social aumenta con Internet.....	159
6.5. Desarrollo de nuevos entornos virtuales aplicables a procesos de cooperación.....	166
 Capítulo 7. La construcción de los entornos virtuales en los procesos de formación y transferencia, en el contexto de la Educación Superior	 175
7.1. Introducción.....	175
7.2. Las aplicaciones de “entorno” en el contexto de la formación universitaria	176
7.3. La inclusión de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en el <i>e-learning</i> universitario	180
7.4. Especificidad de los componentes y procedimientos formativos en los entornos virtuales universitarios	184
7.4.1. Docencia y didáctica en los EVEA universitarios	186
7.4.2. El formando <i>online</i> en los EVEA	193
7.4.3. Los sistemas de gestión del aprendizaje electrónico	196
7.4.3.1. Las plataformas LMS como soporte de la formación universitaria: el desarrollo de la plataforma MOODLE	197
7.5. El entorno virtual STUDIUM en la Universidad de Salamanca	201
7.6. El control de la calidad de la actividad desarrollada en los entornos virtuales de formación.....	212

7.6.1. Estándares de calidad empleados actualmente a nivel de EEES para evaluar acciones de formación virtual.....	212
7.6.2. Evaluación de la calidad de los entornos de formación USAL	220
7.6.3. La noción de calidad aplicada al entorno virtual STUDIUM.....	224
Capítulo 8. Metodología de la Investigación	229
8.1. Introducción.....	229
8.2. El objeto y los objetivos en el marco de la investigación.....	230
8.3. Dimensiones del enfoque cualitativo aplicadas a la investigación	234
8.4. El estudio de caso enriquecido por la perspectiva etnográfica	238
8.4.1. Identificación del contexto etnográfico	240
8.4.2. La observación en la investigación cualitativa.....	243
8.4.2.1. Dimensiones de la observación desde la perspectiva de la etnografía virtual adaptativa y multisituada.....	244
8.4.2.2. Los métodos conversacionales en los entornos multi-situados: la entrevista	246
8.5. El tiempo y la calidad de la permanencia en el terreno etnográfico el caso abordado en esta investigación.....	248
Capítulo 9. Abordaje del terreno etnográfico. El contexto nacional del caso CUD-USAL. Uruguay en el concierto de la Cooperación al Desarrollo.....	255
9.1. Introducción.....	255
9.2. Uruguay en el concierto del desarrollo humano. Datos del país	256
9.2.1. La cooperación internacional al desarrollo de España en Uruguay	259
9.3. Las capacidades humanas en Uruguay. Cifras de educación e inclusión tecnológica.....	263
9.4. El sistema educativo uruguayo.....	267
9.4.1. Los Centros Regionales de Profesores.....	272
9.4.1.1. La actualidad de los CERP en el sistema educativo uruguayo	275
Capítulo 10. Actividad dentro del terreno etnográfico: desarrollo e impacto de la CUD mediada por entornos virtuales en el caso Proyecto TIC USAL CERP de la Universidad de Salamanca en Uruguay	281
10.1. Introducción.....	281
10.2. La ciudad de Salto. Ubicación, características y referencias clave	283
10.2.1. La cultura en Salto. La dinámica de las iniciativas culturales y su pujanza colectiva.....	291

10.2.2. El sistema educativo en el Departamento de Salto	297
10.3. Marco institucional regional del caso: el CERP Litoral en la Ciudad de Salto. Lugar de oportunidades para el desarrollo	299
10.3.1. Actores beneficiarios del Proyecto CUD. Los formadores de formadores en el CERP Salto.....	307
10.3.2. La infraestructura y medios disponibles en el CERP de Salto al alcance de los formadores	310
10.4. Proceso de la inclusión en el marco CUD. La evolución del componente digital en el CERP Litoral, aplicado a la formación.....	319
10.5. Aporte del Proyecto CUD al desarrollo, en el marco del CERP como entorno referente a nivel social y educativo.....	323
10.5.1. Valores de fondo en los procesos de transferencia tecnológica y formación en el marco CUD USAL CERP.....	326
10.5.2. Coordinación y capacitación en los entornos virtuales CUD. El lugar del espacio referente para los participantes del Proyecto	330
10.6. Alcances de la CUD según la naturaleza de la tecnología y de los entornos implicados en los eventos generados en el marco CUD	334
10.7. Potencial CUD de los entornos virtuales en términos de formación y generación de redes y procesos de desarrollo local	344
10.7.1. Los entornos virtuales en red, el Voluntariado libre y de Programas de apoyo de la USAL. Aporte a la eficacia de las acciones	349
10.8. Comunidad CUD. El grupo de docentes comprometido con el cambio social en el marco CUD y la Cooperación Sur-Sur.....	350
CONCLUSIONES	355
REFERENCIAS	365
ANEXOS	
Anexo I	383
Anexo II	399
Anexo III	403
Anexo IV	407
Anexo V	411
Anexo VI	417
Anexo VII.....	421
Anexo VIII.....	423
Anexo IX.....	441
Anexo X.....	443

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Indicadores de la Declaración y su correspondencia con los principios.....	22
Tabla 2. Conceptos ligados a los indicadores de la Declaración de París (2005).....	23
Tabla 3. Distribución por actores, del presupuesto del Plan Director	53
Tabla 4. Recomendaciones para la evaluación del II Plan Director	63
Tabla 5. Enfoques y principios de la Cooperación Española	64
Tabla 6. Secuenciación del III Plan Director 2009-2012	65
Tabla 7. Prioridades horizontales y correspondientes prioridades sectoriales	66
Tabla 8. Seguimiento del PACI 2009	74
Tabla 9. Secuenciación del III Plan Director 2009-2012. Revisión 2010	75
Tabla 10. Año de promulgación de legislación autonómica en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo, en orden cronológico	81
Tabla 11. Fechas de publicación y vigencia de la legislación en cada Comunidad Autónoma, en orden alfabético	82
Tabla 12. Sectores prioritarios del Plan Director de Castilla y León 2009 -2012	89
Tabla 13. Identidad de la CUD en sus fundamentos y objetivos en relación a otras actividades.....	109
Tabla 14. Los componentes CUD.....	124
Tabla 15. Universidades que responden la encuesta del OCUD	125
Tabla 16. Tipos y número de estructuras solidarias en las universidades españolas.....	128
Tabla 17. Comparación de las variaciones funcionales Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación en la normativa autonómica entre 2007 y 2010	137
Tabla 18. Distribución de los tipos de ayuda ACUD y AMAS-USAL entre 2008 y 2011	141

Tabla 19. Diferencia entre ambientes de aprendizaje tradicionales y nuevos.....	179
Tabla 20. Estadísticas de usuarios en MOODLE USAL	207
Tabla 21. Estadísticas de usuarios en MOODLE USAL	207
Tabla 22. Contenido del menú “Utilidades” en plataforma STUDIUM.....	211
Tabla 23. Criterios del modelo EFQUEL de calidad del <i>E-learning</i>	215
Tabla 24. Programas de actuación ANECA y sus funciones	219
Tabla 25. Dimensiones del enfoque cualitativo.....	236
Tabla 26. Sinóptico del plan de investigación en el terreno: etapas y cronograma	254
Tabla 27. AOD española en Uruguay. Porcentajes por Actores de la Cooperación	259
Tabla. 28. AOD española en Uruguay. Porcentajes por Cartera de Proyectos.....	260
Tabla 29. Fondos españoles AOD entre 2005 y 2009 como aportación al Sistema Naciones Unidas en Uruguay- Cooperación multilateral	260
Tabla 30. Datos relativos a la Educación Pública en Uruguay	264
Tabla 31. Porcentaje de acceso a tecnología digital de TV Cable, Conexión a internet y ordenador en el hogar	264
Tabla 32. Previsión de la penetración de Internet en Uruguay según cifras del Banco Mundial	265
Tabla 33. Sistema Educativo de Uruguay.....	268
Tabla 34. Estadística de alumnos matriculados en los institutos de formación	270
Tabla 35. Alumnos ingresados a los CERP, por especialidad y centro en el año 2005	277
Tabla 36. Profesores egresados del CERP entre 1999 (primera generación) y 2007, distribuidos por especialidad.....	302
Tabla 37. Síntesis de resultados obtenidos en la Consulta a Docentes y Alumnos sobre fortalezas del Entorno Virtual Moodle en el marco del Proyecto TIC USAL	332
Tabla 38. La implicación del etnógrafo en el caso en horas de permanencia en el campo, en el desarrollo de eventos multisituados	335
Tabla 39. Esquema típico de una sesión de ayuda <i>online</i>	338

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gestión para resultados de desarrollo según los principios de la Declaración de París, según el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD)	24
Figura 2. Agenda de la Eficacia CUD	28
Figura 3. Instrumentos de Cooperación Internacional definidos por la LCID (art. 9)	39
Figura 4. Ubicación de la DGPOLDE en el MAEC	42
Figura 5. La evaluación de la Cooperación Internacional española	43
Figura 6. Criterios para la evaluación de la Cooperación Internacional Española	44
Figura 7. Conjunto de criterios DGPOLDE (2009)	45
Figura 8. Ubicación de la AECID en el organigrama del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación Internacional	48
Figura 9. Ubicación del Departamento de Cooperación Universitaria en el Organigrama AECID	49
Figura 10. Portada de la Guía para la Integración de las TIC en la Cooperación Española	58
Figura 11. Principios de la Ley autonómica de Cooperación de Castilla y León	85
Figura 12. Sitio Web de la Junta de Castilla y León. Acción Exterior. Cooperación al Desarrollo	88
Figura 13. Estructura organizacional del Observatorio Interuniversitario de Castilla y León	93
Figura 14. Sitio web del CRUE	98
Figura 15. El sector de la Comisión TIC perteneciente a la CRUE	98
Figura 16. Sitio Web del OCUD	101
Figura 17. Página de OCUD en Facebook	102
Figura 18. Página de OCUD en Twitter	102

Figura 19. Portada Web de la herramienta Gestor de	
Actividades del OCUD	103
Figura 20. Distribución temática del Código de Conducta CUD-CRUE.....	106
Figura 22. Identidad CUD en el CC CUD-CRUE.....	110
Figura 23. Aspectos claves CUD expresados en el Código de	
Conducta CUD-CRUE.....	113
Figura 24. Contenido esquemático de la ESCUDE-CRUE.....	115
Figura 25. Organigrama del “Servicio de Relaciones Internacionales”	
previo a la institucionalización CUD	136
Figura 26. Escaneado del documento Organigrama del	
Servicio de Relaciones Internacionales y Cooperación	138
Figura 27. Sitio Web de la Oficina de Cooperación de la USAL.....	139
Figura 28. Ubicación geográfica de los Proyectos CUD de la USAL	
actualmente en curso (2011).....	140
Figura 29. Internet o Web 1.0 en comparación con la Web 2.0 en	
términos de producción de contenidos e interacción	153
Figura 30. Cloud Computing o Internet representada como nube	154
Figura 31. Herramientas Web 2.0 con aplicación en procesos formativos....	156
Figura 32. Enlaces Web 2.0 en la USAL	161
Figura 33. Gestor de Blogs USAL.....	165
Figura 34. TV digital - desarrollo mediante herramientas Web 2.0	165
Figura 35. Portada de acceso al programa de mensajería y	
videollamada Skype	167
Figura 36. Canal YouTube de la Universidad de Salamanca	168
Figura 37. Países con mayor cantidad de usuarios Twitter	168
Figura 38. Entorno Twitter USAL	169
Figura 39. Sitio Facebook de la USAL.....	170
Figura 40. Captura de pantalla de la apariencia del mundo	
virtual Second Life	171
Figura 41. Demostración herramienta entorno móvil – WhatsApp.....	172
Figura 42. Spotbros. Herramienta de ingeniería española,	
competidora de WhatsApp	172
Figura 43. La evolución de los sistemas de gestión	
de aprendizaje en línea.....	196
Figura 44. Ubicación de Moodle en el Portal Web Universidad	
de Salamanca	206
Figura 45. Portada de MOODLE en la Universidad de Salamanca	206

Figura 46. Interpretación de los aspectos relevantes del modelo STUDIUM a partir de sus objetivos	209
Figura 47. Gestión de la calidad en STUDIUM (plataforma MOODLE) USAL...	210
Figura 48. Portada del Sitio Web ENQA	213
Figura 49. Cambios en <i>e-learning</i> a partir del modelo EFQUEL	216
Figura 50. La cultura de la calidad según ENQA	216
Figura 51. Síntesis de los criterios y directrices europeos para la Garantía de la Calidad	217
Figura 52. Sitio Web ANECA	218
Figura 53. Entorno Web de la Unidad de Evaluación de la Calidad de la USAL	220
Figura 54. Modelo EFQM	221
Figura 55. RADAR: Plan de calidad y criterios del Modelo EFQM	222
Figura 56. Plan de calidad y criterios del Modelo EFQM	223
Figura 57. Objeto de la investigación	232
Figura 58. Variables que se esperan investigar en el marco del estudio de caso	239
Figura 59. Representación del contexto etnográfico desde una óptica adaptativa multisituada	241
Figura 60. Representación de la observación desde la óptica de la etnografía	245
Figura 61. Entrevista multisituada en el marco de la investigación etnográfica adaptativa. Entornos de actividad del investigador ...	248
Figura 62. Representación del sistema etnográfico del estudio de caso Proyecto TIC USAL CERP. Entornos, etapas e instrumentos para la investigación	250
Figura 63. Representación síntesis de instrumentos aplicados para el relevamiento y triangulación	253
Figura 64. Ubicación geográfica de Uruguay en América del Sur	256
Figura 65. Objetivos estratégicos de la AECID en Uruguay, en el marco del III Plan Director y con previsión al año 2015	262
Figura 66. Ubicación de los Centros Regionales de Profesores y el CERP Litoral	276
Figura 67. Representación del CERP como institución de referencia a nivel regional, en la formación docente, inicial y continua	278
Figura 68. Ubicación de la ciudad de Salto en Uruguay	283
Figura 69. Mapa Ciudad de Salto, Uruguay	284

Figura 70. Termas del Daymán	287
Figura 71. Termas Arapey	287
Figura 72. Termas Guaviyú.....	287
Figura 73. Vista de de las Grúas del puerto de Salto.....	288
Figura 74. Detalle de las Grúas del puerto de Salto.	288
Figura 75. Red ferroviaria entre Salto y Montevideo en los años 1900 y 1919, y carreteras actuales.....	289
Figura 76. Estación de autobuses de Salto, Uruguay. Zona de andenes	291
Figura 77. Fachada del Teatro Larrañaga	293
Figura 78. Interior del Teatro Larrañaga	293
Figura 79. Federico García Lorca, posa con la actriz dramática Margarita Xirgú. Salto, 1933.....	293
Figura 80. Inauguración del primer monumento dedicado a Federico García Lorca. Parque de la ribera salteña. Salto, 1953	294
Figura 81. Paseo por el parque. Año 2007	295
Figura 82. Prof. Lic. Miguel Curcho y su esposa Prof. Diana Lucero con la investigadora y voluntario USAL Programa AMAS 2008 etnográfico.	296
Figura 83. Prof. Lic. Miguel Curcho, en reunión con Voluntario USAL del Programa AMAS 2008, en reunión de trabajo	297
Figura 84. “Ficha técnica de la ciudad de Salto” emitida por la Intendencia Municipal en el año 2006.....	298
Figura 85. Mapa de la Región de influencia del CERP Litoral con sede en Salto.....	299
Figura 86. Primer entorno virtual implementado para el Proyecto TIC USAL CERP	303
Figura 87. Plataforma docente. Categorías institucionales participantes en el primer entorno virtual (año 2007).....	305
Figura 88. Entornos institucionales integrados en el Proyecto CUD USAL	309
Figura 89. Palacio Córdoba. Primer edificio del CERP Litoral	311
Figura 90. Ubicación de la sede CERP, sus residencias femeninas masculina, comedor estudiantil; residencia alojamiento del investigador y recorrido al CERP.....	312
Figura 91. Imagen satelital del CERP Litoral, ciudad de Salto	312
Figura 92. CERP Litoral. Entrada. Explanada y estructura hormigonada correspondiente a la parte externa del Salón de Actos	313

Figura 93. Mate	313
Figura 94. Detalle de una de las Columnas de la Zona de Entrada al CERP....	313
Figura 95. Oficina de Dirección. La investigadora en la quinta visita al terreno (2009). Reunión de la Dirección del CERP, la coordinación CUD, y el Grupo de Directores de la Contraparte ...	314
Figura 96. CERP. Planta Baja. Pasillo y puertas de los despachos por áreas.....	315
Figura 97. CERP, planta baja. Oficina de apoyo técnico informático. Personal informático en actividades de apoyo al Proyecto CUD, coordinación de Plataforma Virtual. Año 2009	315
Figura 98. Distintos ángulos de la Biblioteca del CERP. Actividad de Coordinación del Proyecto CUD con Directores. CERP, abril de 2009	316
Figura 99. Patio exterior. Jóvenes participando en una actividad de intercambio Cooperación Sur-Sur, en el marco del Proyecto CUD USAL CERP. Preparando material de divulgación. Proyecto con Togo, África. Año 2010.	317
Figura 100. Salón de actos. Actividad de formación de Equipos Docentes en innovación didáctica <i>online</i> . Presentando proyectos de innovación desarrollados en el marco del Proyecto CUD	317
Figura 101. Salón de Actos del CERP. Preparación técnica y la ejecución de un evento <i>blended</i>	318
Figura 102. Salón de Actos del CERP y medios disponibles en la actividad CUD. Seminario para la sensibilización sobre virtualidades de los entornos LMS.....	319
Figura 103. En miniatura, la página Web antigua del CERP y en tamaño normal, su presentación actual	321
Figura 104. Entornos virtuales del CERP entre 2007 y 2008	321
Figura 105. Sala de Informática del CERP en 2008.....	322
Figura 106. Principios rectores CUD en el Proyecto TIC USAL-CERP.....	323
Figura 107. Portada virtual del Entorno CUD USAL CERP en MOODLE	327
Figura 108. Aula central del Proyecto TIC USAL. Entorno virtual NOESIS	328
Figura 109. Espacio virtual referente (aula central del Proyecto) para la capacitación y acompañamiento de los beneficiarios	329
Figura 110. Proyecto CUD como espacio de oportunidades, visto desde la observación participante (O.E.V)	333
Figura 111. Entornos virtuales integrados en el caso CUD USAL CERP entre 2006 y 2012.....	336

Figura 112. Incursión en mundos virtuales. Experiencia de observación participante en el entorno virtual tridimensional Second Life...	336
Figura 113. Foro de Presentación en CERP – carátula y debates. Entorno MOODLE NOESIS	339
Figura 114. Detalle de un debate en Foro de Presentación del curso en CERP.....	339
Figura 115. Detalle de un debate en Foro de Bienvenida-curso en Liceo 1 ...	340
Figura 116. Innovación y participación de los beneficiarios. Testimonio de una docente participante beneficiaria del Proyecto CUD en Uruguay, Seminario de Herramientas Web 2.0	341
Figura 117. Motivaciones, satisfacción y bienestar en los docentes innovadores, según información obtenida por la CUD USAL CERP	342
Figura 118. Transcripción de la E.F.-I.C3. Fecha: 24/07/12. Pregunta 3.....	343
Figura 119. Instituciones incluidas en la Plataforma CUD de la USAL en Uruguay, al año 2007	344
Figura 120. Instituciones incluidas en la Plataforma CUD de la USA en Uruguay, al año 2010	345
Figura 121. Transcripción de notas de la Observación Etnográfica: “esquema de trabajo semestral en el Proyecto CUD USAL” (triangulación O.E.V. y O.E.F. 2008/2009).	346
Figura 122. Interpretación esquemática de las notas etnográficas “esquema de trabajo semestral en el Proyecto CUD USAL” (triangulación O.E.V. y O.E.F. 2008/2009)	347
Figura 123. Plataforma CUD <i>online</i> en la actualidad. Listado de categorías institucionales participantes integradas a la red de la CUD USAL, con referencia en la contraparte CERP Litoral	347
Figura 124. Componentes de la red CUD USAL CERP, mediados por los EV	348
Figura 125. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Formación de docentes. Cooperación Sur-Sur	351
Figura 126. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Sensibilización por la paz y la no violencia. Cooperación Sur-Sur	351
Figura 127. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Encuentro de jóvenes y docentes.Cooperación Sur-Sur	352

Figura 128. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Incentivo de actividades de mutua ayuda en la Comunidad de Togo.	
Cooperación Sur-Sur	352
Figura 129. Entorno experimental STUDIUM USAL de inventivo y dinamización de la Comunidad de referentes y promoción de actividades I+D en el marco CUD USAL CERP.	353
Figura 130. Armonización de la CUD USAL multisituada	362

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Penetración de los abonos a teléfonos celulares móviles y los usuarios de Internet en países desarrollados y en desarrollo. Años 2000-2009 (en porcentaje).....	19
Gráfico 2. AOD destinada por la Cooperación Descentralizada en 2007 (en Millones de Euros)	89
Gráfico 3. Distribución de la ayuda por sectores (2003-2007)	90
Gráfico 4. Número de estudiantes en prácticas CUD de las universidades españolas, distribuidos por países, entre los años 2000 a 2005.....	118
Gráfico 5. Evolución en la adopción de temas CUD en Proyectos de fin de Carrera en 20 universidades españolas, entre 2000 y 2005.....	120
Gráfico 6. Distribución de sectores en los que trabaja la CUD española.....	120
Gráfico 7. Temáticas de la formación universitaria relacionadas al desarrollo en las universidades españolas, entre los años 2000 a 2005.....	122
Gráfico 8. Distribución de los cursos según modalidad de enseñanza.....	123
Gráfico 9. Número de estructuras solidarias aprobadas cada trienio en las universidades españolas entre 1992 y 2012	128
Gráfico 10. Evolución en la penetración de Internet.....	161
Gráfico 11. Evolución del uso de servicios de Internet en España.	162
Gráfico 12. Índice de desarrollo humano de Uruguay entre 1985 y 2010.....	257
Gráfico 13. IDH Uruguay en salud, educación e ingresos.....	258
Gráfico 14. Ubicación de Uruguay a nivel internacional según el índice de desarrollo de Redes	266
Gráfico 15. Matriculados por nivel educativo.....	269
Gráfico 16. Gastos de la ANEP.....	271
Gráfico 17. Índice de Desarrollo Humano de Salto (1991-2002) y de otras ciudades de Uruguay	285

INTRODUCCIÓN

La investigación realizada se enmarca en el ámbito de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), y su relación con la tecnología digital online. Dentro de esta relación, concretamente nos referiremos a la tecnología de los entornos virtuales y su inclusión en procesos CUD.

En esta temática, hasta el momento no se han presentado trabajos de investigación doctoral, que establezcan algún tipo de indicaciones o conclusiones sobre el perfil, las particularidades, o la contribución de los entornos virtuales (EV), en procesos de inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco de la CUD.

En el contexto actual de gran presencia tecnológica, existen aportes referenciales sobre la inclusión de las TIC en la Cooperación Internacional al Desarrollo (CI); explícitamente, en el marco estatal español, se han publicado las orientaciones para la integración de las TIC en la cooperación al desarrollo. Ahora bien, dentro del ámbito universitario, la CI comprende unas características que hacen a su singularidad en tanto se ubica en una institución particular y con misión propia, como es la Universidad. En ésta, se ha estudiado la inclusión de TIC, en términos generales. Mientras que la investigación sobre la inclusión de entornos virtuales online al servicio de la CUD, apenas se inicia; consideramos esta tesis doctoral como una contribución más en este proceso.

A su vez, la naturaleza específica de la CUD la distingue de otras actividades o expresiones de la cooperación internacional. Se entiende la Cooperación Universitaria al Desarrollo como el conjunto de actividades llevadas a cabo por la

comunidad universitaria, y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, según la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).

Es normal que en el contexto actual –de alto impacto de la tecnología digital– se insista en la necesidad de incorporar la tecnología informática en la práctica de la CUD. Sin embargo, no encontramos referencias sobre la integración de las tecnologías digitales online, en la cooperación universitaria al desarrollo en vistas a su máximo aprovechamiento. En este sentido, incluso en general se piensa que pueden seguirse los mismos procedimientos de inclusión TIC usados en actividades universitarias de formación, y hacerlos extensivos directamente a programas o proyectos de la CUD. Sin embargo, apuntamos a considerar que la inclusión eficaz de la tecnología –explícitamente de los entornos virtuales online– en la concreción de la CUD, requerirá de unos procedimientos propios, coherentes con la identidad de la CUD entendida ésta como actividad solidaria hacia contextos desfavorecidos; ayudando así en el desarrollo de las personas, en la comunicación, la participación y el entendimiento, como base para la paz y la equidad. Por ende, si bien la concreción de la CUD puede llegar a involucrar a todas las actividades universitarias –según sean las funciones CUD en juego– se distingue medularmente de otras actividades universitarias, por el sentido nuevo que tiene la implicación de la Universidad en el terreno de la cooperación al desarrollo.

En esta línea, esta investigación explora el aporte de los EV al ser incluidos en un caso de la CUD perteneciente al ámbito educativo. El objeto de la investigación es la aplicación de EV online en una acción CUD orientada al cambio social, mediante la formación y la transferencia de tecnología. De ahí surgen varias preguntas. ¿Cuál es la especificidad y características de los entornos virtuales en el contexto universitario que se puedan poner al servicio de la CUD? ¿Qué aporta la CUD inclusiva de TIC en los marcos institucionales implicados en los procesos de la ayuda? ¿Cuál es el potencial de las tecnologías- entornos virtuales, en

terrenos de la CUD desde el punto de vista de la generación de desarrollo? ¿Qué beneficios explícitos aportan que no estarían presentes sin ellas? ¿Qué aporta la CUD inclusiva de EV online a las personas particulares y sus entornos próximos, desde el punto de vista del desarrollo? ¿Cuáles son los procesos humanos que se dan en un proceso CUD mediado por entornos tecnológicos? En este contexto de cambio y crisis mundial, ¿los entornos virtuales disponibles pueden ofrecer nuevos instrumentos de cooperación universitaria al desarrollo?

Se tiene presente la necesidad de un abordaje interdisciplinar de la temática de la CUD y EV en el marco educativo puesto que al entrar en relación, interactúan distintos ámbitos y disciplinas afines a cada una. Se involucra el ámbito de la CUD y sus referentes: el marco internacional que establece los principios de la CI, orientándose hacia una mayor coherencia e impacto de la CI; el marco estatal legislativo de la CI que regula y establece su gestión; el marco regional comunitario de la CI; el marco de referencia manifiesto del gobierno universitario en relación a la CUD. Se implica asimismo el ámbito de lo tecnológico informático y el estudio de la tecnología de los entornos virtuales de tipo Web 2.0, su lógica y perfil operativo; la apariencia y las aplicaciones disponibles. Se considera al mismo tiempo, el aporte del ámbito pedagógico-didáctico, puesto que nos encontramos en la institución universitaria, respondiendo a su identidad y misión, orientadas éstas hacia la investigación, el desarrollo, la innovación y la formación.

La investigación integra los marcos y sugerencias estratégicas de los referentes oficiales de la CI y de la CUD española, con el objetivo general de identificar cuál es el aporte explícito de los entornos virtuales disponibles en la Web –desde el punto de vista del desarrollo– cuando estos EV online son incluidos en un programa CUD en el ámbito educativo.

Explícitamente, la investigación responde a los siguientes objetivos:

- determinar los aspectos favorables o desfavorables ligados a la inclusión de los EV online, en una actividad CUD, orientada a la formación y la transferencia de capacidades a nivel local;
- explorar las posibilidades de creación de nuevos instrumentos de cooperación universitaria al desarrollo, con la mediación de los entornos virtuales online disponibles.

La metodología de la investigación es de tipo cualitativa, de corte etnográfico. Se realiza un estudio de caso siguiendo la perspectiva teórico procedimental de la etnografía virtual según Hine (2005), y las variantes complementarias de la etnografía virtual adaptativa y multisituada, de acuerdo a Marcus (1995, 1998). Esta opción se relaciona a la existencia de nuevos terrenos CUD, de tipo virtual, y su combinatoria con el terreno físico. En este marco, se asume el proceso de la cooperación al desarrollo desde un punto de vista sistémico siguiendo la perspectiva de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (2005).

Esta investigación doctoral incluye un período inicial de investigación documental sobre CUD y EV orientado a la construcción de un marco de referencia ecuánime, integrando los componentes de la Cooperación Internacional al Desarrollo como referente general de la CUD, tanto a nivel internacional como nacional; los referentes directos de la CUD en el marco universitario español; los componentes referenciales de la CUD en la Universidad de Salamanca; los perfiles y características de la tecnología en EV online accesible mediante Internet y su aplicación en el marco de la Universidad de Salamanca (USAL).

A diferencia de otras experiencias de investigación etnográfica, en las que el investigador arriba a un terreno etnográfico ya constituido estudiando un objeto ya existente¹, la presente investigación en cambio se inicia concomitante a la

¹ Recordemos por ejemplo, el clásico estudio etnográfico de Bronislaw Malinowski (1922) sobre el sistema de comercio en las Islas Trobriand.

gestación del territorio –caso Proyecto TIC de la USAL, de ayuda al Centro Regional de Profesores (CERP)– y acompaña su construcción a lo largo de siete años consecutivos (2006 a 2012), en tres etapas complejas de actividad etnográfica.

La opción metodológica por el estudio de caso mediante trabajo etnográfico, respondió a la necesidad de una actividad participante, a la vez naturalista y respetuosa de los procesos.

La primera etapa (años 2006, 2007, 2008), correspondiente a la entrada al terreno etnográfico se centra en el reconocimiento del sistema etnográfico del caso, y sus componentes relevantes a la investigación. En esta etapa se aplicó análisis documental, y observación etnográfica multisituada y adaptativa. Se observó etnográficamente, en los terrenos físico, virtual y su combinatoria, a fin de identificar todas las características del caso, el índice de desarrollo del territorio CUD, su contexto institucional y humano, así como la existencia de componentes locales relativos a los procesos de formación e inclusión de la tecnología.

La segunda etapa de trabajo etnográfico (años 2008, 2009 y 2010), se integra al proceso de la CUD mediada por entornos virtuales online; profundiza en el aporte al desarrollo, desde el punto de vista de los beneficiarios de las acciones de formación y transferencia (funciones CUD). En esta etapa se continúa la aplicación de la observación etnográfica, a fin de triangular los datos obtenidos de la observación de las actuaciones y de los participantes beneficiarios, en los distintos entornos y momentos: durante la entrada y permanencia en el caso. Por otro lado, se aplican entrevistas de tipo semi-estructuradas, a fin de relevar información sobre el alcance de la CUD mediada por EV, en aquellos beneficiarios de participación estable (de al menos tres años) en el proyecto CUD.

La tercera etapa (años 2011 y 2012) implica el proceso de la salida del sistema etnográfico y determinación del impacto de la CUD en términos de desarrollo a

nivel local, por la inclusión de los entornos virtuales; de acuerdo a la identidad, referentes y principios de la CUD. En esta etapa se aplicó el instrumento de la entrevista de tipo estructurado, y se recurrió nuevamente a la aplicación de análisis documental de material institucional relativo al proyecto CUD (informes, reportes en diferentes formatos, material fotográfico, registros automáticos sobre actividad y cobertura, disponible en los programas informáticos aplicados).

La investigación doctoral, da cuenta de la relevancia que ha tenido la incorporación de los entornos virtuales en el desarrollo, en el marco del proceso de la CUD USAL en Uruguay.

La organización de la tesis responde a un sentido comprensivo del investigador, y se despliega en los diez capítulos.

El primer capítulo explicita cuáles son los referentes internacionales que enmarcan la cooperación al desarrollo a nivel planetario. Se realiza un análisis de sus contenidos, sentido y prioridades para el desarrollo.

El segundo capítulo se centra en los referentes nacionales de la cooperación internacional al desarrollo a nivel normativo, atendiendo asimismo a la estructura del Estado, su organización y planificación a favor de la cooperación internacional al desarrollo. Se realiza un estudio de profundización y comparativo de los contenidos de los planes de cooperación, considerando especialmente cómo evoluciona conceptualización en torno al rol de la Universidad y las nuevas tecnologías digitales en la CUD.

El tercer capítulo se detiene en las referencias autonómicas a nivel de la normativa para la cooperación internacional al desarrollo.

El cuarto capítulo ofrece una mirada transversal sobre la cooperación al desarrollo en la Universidad española, incluyendo el marco institucional de la CUD; las referencias identitarias y herramientas de generadas por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en materia de cooperación al

desarrollo.

El quinto capítulo aborda el proceso de construcción y perfil de la CUD en la Universidad de Salamanca, y los programas actualmente vigentes.

En el sexto capítulo se incorpora la temática de los entornos virtuales, partiendo del análisis de su componente semántico potencial aplicable al marco educativo. A partir de allí se exponen las características de aquellos EV disponibles con potencial para la Universidad y la cooperación.

El séptimo capítulo se interna en los procesos de construcción de entornos virtuales en procesos de formación, deteniéndose en la aplicación de las plataformas virtuales y sistemas de gestión de los aprendizajes. Se integra al análisis la temática de los estándares actuales de calidad en la formación, como aspecto a tener presente en la planificación de procesos CUD bajo la función de la formación y la transferencia de tecnología, que incluyan a su vez herramientas o entornos digitales.

El octavo capítulo se refiere íntegramente a la metodología de la investigación. Junto al capítulo séptimo completa el par de capítulos que podrían considerarse bisagras hacia lo medular de la investigación cualitativa en este caso. De gran riqueza visual/conceptual, define el marco metodológico de la investigación, el plan y los componentes procedimentales del estudio. Incorpora aspectos claves de la experiencia multisituada y sistémica de la investigación etnográfica ubicua.

El noveno capítulo constituye la puerta de entrada al terreno etnográfico, las características del contexto y cómo se nutre de la cooperación internacional al desarrollo. Se introducen datos en la línea de la comprensión del contexto del caso, en términos de desarrollo especialmente en el ámbito educativo y tecnológico.

El décimo capítulo, siendo el último y precediendo a las conclusiones, debe leerse en correspondencia a todo el contenido de la tesis, en un tratamiento

hipervincular a los contenidos de los capítulos precedentes. Puede decirse que este capítulo décimo comporta la esencia de todo el desarrollo etnográfico, expresando los aspectos de la CUD sobre los que se planteó la investigación, siguiendo un enfoque sistémico en la organización e integración de los datos, registros, evidencias, material etnográfico fotográfico y testimonial. Es el capítulo de las cuestiones claves a la investigación en torno a la inclusión de los EV en la CUD, su aplicación e impacto en cada uno de los ámbitos del terreno en los que se realizó la ayuda.

1. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO COMO FUENTE Y MARCO DE REFERENCIA DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO

1.1. Introducción

La experiencia de la Cooperación Universitaria al Desarrollo, como acción sistemática dentro de las universidades españolas, es muy reciente. El proceso de sistematización tuvo que ver por un lado, con el fortalecimiento de la Cooperación Internacional al Desarrollo –marco de la CUD– iniciada por el Estado español en la década del 60 en sintonía con la tendencia mundial de cooperación Norte-Sur, consolidada a fines de la década del 90 y comienzos del año 2000, con la asignación de un mayor presupuesto, recursos e infraestructura propia; por otro lado –en el ámbito universitario– con la integración de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas fundada en Salamanca, el 14 de diciembre de 1994², impulsando a posteriori el diseño y ejecución de planes y objetivos CUD a nivel nacional, su organización, así como la apertura de oficinas y vicerrectorados específicos de relaciones internacionales y cooperación.

"Desde su creación hasta nuestros días, en esa década de vida intensa y apretada, se percibe la evolución mediante la cual la CRUE inicia sus primeros pasos, comienza a articular su organización interna, consigue progresivamente ponerse en escena y darse a conocer, inicia una proyección internacional, hacia Europa y hacia Iberoamérica, que constituye una de sus principales características, va impulsando y densificando paulatinamente sus actividades, sus programas, sus

² Acta fundacional de la CRUE, en Salamanca, el 14 de diciembre de 1994.

proyectos y sus publicaciones, participa intensamente de las ‘batallas’ por las sucesivas reformas universitarias, se compromete con los objetivos de la convergencia universitaria europea y se abre hacia la sociedad para participar de las exigencias de la moderna universidad en la sociedad del conocimiento. Seguramente esos eran objetivos apenas insospechados en el momento en que los rectores de cinco universidades, con Juan Ramón Medina como primer Presidente, acometen la creación de la CRUE (...) Juan Ramón Medina (Universidad de Sevilla), María Luisa Tejedor (Universidad de La Laguna), Julio Feroso (Universidad de Salamanca), Celestino Suárez (Universitat Jaume I) y José Luis Meilán (Universidade da Coruña)... son los verdaderos ‘pioneros’ de la creación de la CRUE”³.

Desde 2006, con la aprobación del denominado Código de Conducta en materia de cooperación universitaria al desarrollo, se reafirmó la opción política y la promoción de la CUD. En comunidades universitarias, como es el caso de la Universidad de Salamanca, la rectoría presidida por Ramón Alonso (2006-2009) promovió campañas específicas como *Euro Solidario*, una donación voluntaria de integrantes de la comunidad universitaria, para generar fondos CUD.

Con el proceso de sistematización de la CUD española, las universidades comienzan a organizarse y profundizar en el conocimiento de los referentes internacionales del desarrollo. Se inician movimientos y eventos a favor del análisis y la discusión del papel de las universidades en el marco de la Cooperación Internacional. En terreno CUD, la universidad como agente cooperante, tiene algo que brindar que la contraparte necesita y no podría generar por sí misma, sin colaboración externa. Esta es la gran diferencia con la denominación más extendida de la cooperación universitaria como sinónimo de cooperación interuniversitaria. En la CUD, existe asimetría con la contraparte, y las acciones buscan responder a las necesidades de los beneficiarios para mejorar sus condiciones de vida en distintos campos.

³ <http://www.crue.org/export/sites/Crue/crue/docs/HISTORIACRUE.pdf>

En el presente capítulo expondremos cuáles son los marcos de referencia internacionales de la Cooperación al Desarrollo, que aportan a la CUD los principios rectores, de los que a su vez se nutre el propio concepto CUD y el discurso oficial de la CUD en España.

1.2. Referentes internacionales en Cooperación al Desarrollo, que orientan la CUD española

Los referentes de la cooperación universitaria al desarrollo se nutren de la evolución de los movimientos de cooperación internacional surgidos en el siglo XX.

El año 1944, se celebra la Conferencia Monetaria y Financiera de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos (1 al 22 de julio), implicando a 44 países a nivel internacional. A partir del evento, se promueve la creación del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (Banco Mundial) y del Fondo Monetario Internacional (FMI). Al mismo tiempo, se generan las primeras líneas del Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles que sería el GATT (Organización Mundial de Comercio). Estos tres organismos constituirán el trío más decisivo en las relaciones socioeconómicas, sociopolíticas y culturales que se mantienen bajo el nombre de Cooperación al Desarrollo fuera del sistema de las NNUU. A partir de allí, “hay que resaltar la gran fecha de 1945 en la que representantes de 50 países redactan la Carta de Naciones Unidas de San Francisco. En el preámbulo se declaran decididos a favorecer el progreso e instaurar las mejores condiciones de vida dentro de una libertad más grande y a recurrir a las instituciones internacionales para favorecer el progreso económico y social de todos los pueblos” (García, 2008).

Con posterioridad, sigue evolucionando la idea de consolidar la ayuda al progreso mundial, adquiriendo diversas formas institucionales. De allí surgen los referentes actuales a distinto nivel que enmarcan, orientan y rigen todas las

acciones de cooperación españolas, incluida la CUD.

Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), es la denominación más amplia de la cooperación internacional al desarrollo, adoptada por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE en 1969⁴.

Sería inabarcable y lejano a los objetivos del presente trabajo, mencionar las más de doscientas instancias institucionales, consideradas AOD a nivel global por la UNESCO. Hemos optado por mencionar únicamente aquellas rectoras.

A nivel internacional, *The United Nations Development Program* (siglas en español PNUD), con la *Organisation for Economic Cooperation and Development* (siglas en español OCDE) aportan principios y lineamientos generales para actividades de Cooperación a través del *Development Assistance Committee* (sigla en español CAD). Por otra parte, las Conferencias Mundiales de Educación Superior (1998 y 2009) establecen metas y desafíos en el área de la Cooperación Internacional y el ámbito de la Cooperación al Desarrollo en la Educación Superior.

A nivel nacional, la normativa y legislación españolas establecen las líneas rectoras, implementadas por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación; en él se ubica la Secretaria de Cooperación Internacional para el Desarrollo, donde se inscriben: la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE) y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo.

Finalmente, a nivel autonómico, los órganos de gobierno normalizan la cooperación internacional; en nuestro caso, la Junta de Castilla y León, regulan todos los aspectos comprendidos en la cooperación internacional, siendo referente clave a su vez, en la CUD a nivel de las universidades públicas de la región.

⁴ Foro AOD online. 30. Octubre 2009 por Bernabé Malacalza y Miguel Lengyel <http://foroaod.org/2009/10/30/%C2%BFes-util-el-concepto-de-ayuda-oficial-al-desarrollo-de-la-ocde-para-interpretar-los-flujos-actuales-de-cooperacion-sur-sur>

Iniciado el nuevo milenio, se intensificó –a todo nivel– el número de instancias, declaraciones y movimientos a favor del desarrollo internacional y la Ayuda Oficial para el Desarrollo.

Esta última década, se generaron varios aportes documentales y declaraciones internacionales a favor del cuidado del planeta y la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida. Nos centraremos a continuación, en los dos referentes que pueden bien denominarse como dos pilares claves: los Objetivos del Milenio y la Declaración de París.

1.2.1. Los Objetivos del Milenio (ODM)

En septiembre de 2000, los dirigentes de 189 naciones se reunieron en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, para aprobar la Declaración del Milenio, comprometiendo a sus países con una nueva alianza mundial para reducir los niveles de extrema pobreza y estableciendo una serie de objetivos sujetos a plazo, conocidos como los objetivos de desarrollo del Milenio y cuyo vencimiento del plazo está fijado para el año 2015 (PNUD, 2010)⁵.

Los Estados Miembros de la ONU reconocen ciertos valores fundamentales que son esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza, responsabilidad común. Ponen énfasis en: alentar la paz, la seguridad y el desarme; lograr el desarrollo y la erradicación de la pobreza; proteger el medio ambiente; velar por los derechos humanos, la democracia y el buen gobierno; proteger a las personas vulnerables; atender las necesidades especiales de África; disminuir las enfermedades; reducir la injusticia, la desigualdad, el terrorismo y la delincuencia; fortalecer a las Naciones Unidas (NNUU)⁶.

⁵ PNUD. Sitio Web: <http://www.beta.undp.org/undp/es/home/mdgoverview.html>

⁶ Adaptado de <http://www.objetivosdelmilenio.org.mx/>

La Declaración de Objetivos del Milenio establece 8 objetivos y en ellos están contenidos: 18 metas y un total de 48 indicadores de referencia⁷.

Existen diversas posturas frente a la formulación de ODM, su alcance global y los plazos de cumplimiento, de hecho, autores como García expresan la necesidad de una mayor voluntad política para alcanzarlos, extendiendo plazos, “programando etapas realistas hacia el 2075” (2008, p. 36).

Uno de los últimos diagnósticos publicados sobre el avance de los ODM ha sido el “Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas de 2009”⁸. La consideración transversal a todo el informe, gira sobre la repercusión de “una crisis económica mundial cuyas plenas repercusiones aún no se han hecho evidentes. Como mínimo, la crisis frenará el progreso en algunas áreas clave, sobre todo en los países en desarrollo. En el peor de los casos, podría impedirnos cumplir nuestras promesas, lo que sumiría a millones de personas más en la pobreza y elevaría el riesgo de disturbios sociales y políticos: una consecuencia que debemos evitar a toda costa” (NNUU, 2009, p. 4). La preocupación mayor se centra en el estancamiento de los logros sobre la pobreza extrema; entre 1990 y 2005 “el número de personas que vivían con menos de 1,25 dólares al día disminuyó de 1.800 millones a 1.400 millones. En el 2009, se estima que entre 55 a 90 millones de personas más que lo previsto antes de la crisis estarán viviendo en condiciones de pobreza extrema” (NNUU, 2009, p. 4). No en vano, la lucha contra la pobreza encabeza los ODM.

Los objetivos 2 y 3, centrados en *Educación* e *Igualdad de género* respectivamente, según el Informe han progresado, aunque aún sobresalen grandes desafíos no alcanzados. Las estadísticas muestran que más de 72 millones de niños en el mundo no asisten a la escuela; la mitad de ellos nunca lo ha hecho; por lo cual más del 10% de niños en edad de cursar primaria, todavía no asiste a la escuela”.

⁷ El texto completo de los ODM está incluido en el Anexo II.

⁸ http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2009_SP_r3.pdf

Por otro lado, “las desigualdades de género en la matriculación escolar son aún más evidentes en la enseñanza secundaria” (NNUU, 2009, p. 19), y van asociadas a la pobreza y la residencia alejada de las zonas urbanas.

Según manifiesta el análisis sobre el Informe publicados en el sitio Web del PNUD: “La crisis financiera parece haber afectado más fuertemente a los hombres pero, a largo plazo, tal vez sean las mujeres las más afectadas”⁹.

En cuanto a los objetivos 4, 5 y 6, sobre *Mortalidad infantil*, la *Salud materna*, *Combatir el VIH/SIDA*, *paludismo y otras enfermedades*, respectivamente, existen también progresos –sobre todo en la lucha contra la mortalidad infantil– y se enfatiza especialmente el desafío pendiente en mejorar la salud materna y la atención a la duplicación de casos de VIH en África subsahariana.

“En el caso de las regiones en desarrollo en su conjunto, la tasa de mortalidad de menores de cinco años disminuyó desde 103 en 1990 hasta 74 en el 2007. Aún así, todavía hay muchos países, en particular del África subsahariana y Asia meridional, dónde se han registrado poco o incluso ningún progreso.” (NNUU, 2009, p. 25).¹⁰

En cuanto a salud materna, “cada año 536.000 mujeres fallecen como resultado de complicaciones del embarazo, el parto o el puerperio” y “en las regiones desarrolladas se registran nueve muertes maternas por cada 100.000 nacidos vivos en comparación con 450 [muertes] en las regiones en desarrollo” (NNUU, 2009, p. 25-26).

⁹Comentarios al Informe de Naciones Unidas. http://www.undp.org/spanish/mdg/basics_ontrack.shtml

¹⁰ En el segundo semestre del año 2011, se vivió la mayor crisis alimentaria en el Cuerno de África: Somalia, agravada por la sequía y las condiciones infrahumanas de vida. Allí han muerto 29.000 niños por hambre, en tres meses. Fuentes consultadas entre el 1 y el 11 de agosto de 2011: <http://www.un.org/spanish/News/region.asp?regioncode=AF>; <http://www.cvongd.org/>; <http://www.oxfam.org/es/emergencias/crisis-alimentaria-cuerno-de-africa>; http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=619,12283552&_dad=portal30&_schema=PORTAL30&P_Codigo=10442

El informe señala que las dos regiones donde se concentra el 85% del total de muertes son África subsahariana y Asia meridional. Sobre la situación respecto del sexto objetivo, se observa una cifra muy alta de muertes causadas por SIDA. Esta enfermedad parece haber alcanzado su punto máximo en el 2005, con 2,2 millones de muertes. Hubo una disminución a posteriori, por la reducción del número de nuevas infecciones. A pesar de esto, la cantidad de personas viviendo con el VIH en el mundo continúa aumentando, en gran parte debido a que la gente infectada con el virus sobrevive por más tiempo. En el 2007 probablemente un total de 33 millones de personas tienen VIH.

Por otra parte, existen otras enfermedades de alta incidencia. De acuerdo a la OMS casi un millón de personas murieron a causa del paludismo (o malaria) en el 2006, y el 95% de ellas vivían en el África Subsahariana; la tuberculosis sigue siendo un grave problema aunque aparentemente viene estabilizándose, sin embargo, afecta sobre todo en contextos de bajo desarrollo (NNUU, 2009, p. 38).

Los ODM séptimo y octavo, centrados en la *Sostenibilidad del medio ambiente* y en el *Fomento de una alianza mundial*, respectivamente, siguen tendencias dispares. En cuanto al ODM séptimo, los avances son opacados por una contaminación grave que afecta a todo el planeta por las emisiones de las grandes urbes. Este objetivo, debe seguir siendo una “prioridad para la comunidad internacional” (NNUU, 2009, p. 41). Existen iniciativas en este sentido; concretamente, entre los años 1986 y 2007, 195 países del Protocolo de Montreal han logrado reducir en un 97% el consumo de sustancias que agotan la capa de ozono de la Tierra. Se trata de un logro clave en el camino de la integración de los principios del desarrollo sostenible en las políticas públicas (ODM 7) y de la alianza mundial para el desarrollo (ODM 8). Ahora bien, estos logros aun no son suficientes, y queda la “eliminación gradual de los hidroclorofluorocarbonos evitando usar alternativas también perjudiciales para el calentamiento climático” (...) “es necesario encontrar alternativas tecnológica y económicamente viables para las

pocas actividades críticas y esenciales” (NNUU, 2009, p. 41). En cuanto a los recursos naturales, por ejemplo, la deforestación es otro de los problemas pendientes de compleja solución, con 13 millones de hectáreas arrasadas cada año (NNUU, 2009, p. 43). Asimismo, el agua como recurso disponible, sigue estando a la espera en la lista de cuestiones pendientes para el desarrollo; por ejemplo, solo un 27% de la población rural mundial tiene agua corriente en sus hogares.

El énfasis en el octavo ODM se centra en cinco aspectos: “las alianzas firmes y políticas nacionales sólidas resultan en progresos sustanciales para la protección de la capa de ozono; la reducción de la deforestación podría ser clave para detener las emisiones de gases de efecto invernadero; el calentamiento global plantea nuevas amenazas para la sostenibilidad de la pesca en todo el mundo; la creciente demanda de alimentos requiere un aprovechamiento más eficaz del agua que se utiliza en la agricultura; muchos más esfuerzos son necesarios para proteger a las especies y los ecosistemas amenazados; el mundo está a punto de cumplir la meta del acceso al agua potable” (NNUU, 2009, p. 43).

El ODM 7, ha sido evidentemente más favorecido que el anterior, el informe refleja que los desembolsos netos de asistencia oficial para el desarrollo (AOD) aumentaron un 10,2% hasta los 119.800 millones de dólares, la cifra más alta jamás registrada, que equivale a un 0,30% del ingreso nacional combinado de los países desarrollados (NNUU, 2009, p. 48).

Según NNUU (2009), las tecnologías de la información y la comunicación, sus características y acelerada expansión, pueden ayudar al desarrollo. Las telecomunicaciones y los adelantos en la infraestructura de la información y las comunicaciones siguen caracterizándose por un crecimiento ininterrumpido, en particular en el sector de la telefonía móvil. A finales del 2007, había más de 2 mil millones de suscripciones a teléfonos celulares móviles en los países en desarrollo, que equivalían a una tasa de penetración del 39%. Esto contrasta con

los 700 millones, en el caso de las líneas telefónicas fijas en el mismo contexto, con una baja tasa de penetración del 13%.

La telefonía móvil está ofreciendo canales de comunicación nuevos y de importancia fundamental a regiones que por mucho tiempo han carecido de ellos. Un lustro atrás, en el año 2007, se suscribieron casi 50 millones de nuevas conexiones telefónicas en el África subsaharianas; la penetración de los teléfonos móviles aumentó de menos de uno por cada 50 personas en 2000 a cerca de la cuarta parte de la población.

El uso de Internet está aumentando a un ritmo constante, casi 1,4 mil millones de personas –cerca de la quinta parte de los habitantes del mundo– tenía acceso a Internet a finales del 2007. En las regiones en desarrollo, el acceso a Internet puede ayudar a lograr los objetivos de desarrollo del Milenio, en particular en las áreas de salud, educación y la eliminación de la pobreza. La penetración de Internet aumentó en los países desarrollados, en promedio, a razón del 6% anual desde 2007. En los países en desarrollo, el crecimiento anual medio en el mismo período fue acelerado –de más del 20%–, aunque fue menor que el crecimiento anual medio –el 38%– que experimentaron esos países entre 1998 y 2009.

Se estima que en el año 2009, se alcanzaron los 1.700 millones de usuarios de Internet en los países en desarrollo, lo que constituye un 26% de la población mundial. En los países más desarrollados, la proporción se triplica, alcanzando casi un 70%.

Sin embargo, no todo es virtuoso en el ámbito de las tecnologías y la comunicación. Las TIC, así como habilitan la creación y organización de nuevos espacios y recursos para la participación, la promoción social y el desarrollo, poseen otras características que es necesario aprender a gestionar, de acuerdo a los fines que pretendemos alcanzar¹¹.

¹¹ Las TIC, y en especial la tecnología asociada a los servicios de Internet, promueve la

Gráfico 1. Penetración de los abonos a teléfonos celulares móviles y los usuarios de Internet en países desarrollados y en desarrollo. Años 2000-2009 (en porcentaje).

Fuente: Naciones Unidas, 2010, p. 79

Los ODM continúan expresando en la meta 18 la necesidad de velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular de las tecnologías de la información y de las comunicaciones y hace referencia a un indicador de 48 computadoras personales por 1.000 habitantes.

Esta última meta de ODM, hace referencia en términos muy amplios a las TIC, y del mismo modo, en el último indicador se centra únicamente en la cobertura TIC a nivel población. Probablemente, entonces, apenas se vislumbraba en la

colaboración, la experiencia de red, de comunidad. Sin embargo, al mismo tiempo son usadas con fines menos loables, por organizaciones al margen de la ley. Por ejemplo, la situación de emergencia vivida en Londres (Reino Unido) en el mes de agosto de 2011, causada por los violentos disturbios y actos vandálicos, fue difícil de superar, debido al uso de tecnología móvil de código encriptado –imposible de ser rastreados– que usaron los jóvenes para convocarse a dichos actos.

época de redacción de ODM, cuál sería el alcance de Internet, tal como la conocemos hoy, como una tecnología de servicios en red a la que acceden 2.405.518.376 millones de usuarios.¹²

Los entornos virtuales pertenecientes al ámbito de Internet, constituyen una tecnología coadyuvante en el desarrollo. Es necesario indagar acerca del aporte específico de los elementos que hacen de esta tecnología un recurso de ayuda en el marco de programas y proyectos de cooperación al desarrollo.

A partir del primer Informe de Desarrollo Humano (IDH) realizado en 1990, el PNUD proporciona anualmente un panorama mundial del estado de desarrollo, avances, retrocesos o desafíos.

El IDH de 2009 examina de qué manera políticas más eficientes podrían mejorar el desarrollo humano. Además, expone las razones por las cuales los gobiernos deben reducir las restricciones al desplazamiento al interior y allende las fronteras, de manera de ampliar las alternativas y la libertad de sus habitantes. Por último, aboga por medidas prácticas que pueden mejorar la situación a la llegada, decisión que sería muy provechosa tanto para las comunidades de destino como para los lugares de origen (PNUD, 2009).

Otra información relevante la proporciona el PNUD en la “clasificación de países” según el grado de desarrollo “muy alto, alto, medio, bajo”, generando un ranking actualizado anualmente, que permite distinguir la distribución del desarrollo según dichos grados, en todo el planeta.

1.2.2. La Declaración de París (2005)

Es necesario saber que la denominada “Declaración de París”, centrada en el tema de la eficacia de la ayuda al desarrollo, como expresa el Banco Mundial (2006) es el resultado de un acuerdo en el Foro de Alto Nivel entre países en

¹² Dato del 30 de junio de 2012: <http://www.exitoexportador.com/stats.htm>

desarrollo y donantes, Banco Africano de Desarrollo, Banco Asiático de Desarrollo, Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo, Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE, Naciones Unidas y Banco Mundial.¹³

El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) es el principal órgano de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁴. En este marco, desde marzo de 2005 con la Declaración de París, se establecieron compromisos para la cooperación, organizando nuevos indicadores para la eficacia y la calidad de la ayuda según cinco principios claves: 1) Apropiación: los países socios ejercen una autoridad efectiva sobre sus políticas de desarrollo y estrategias y coordinan acciones de desarrollo. 2) Alineación: los donantes basan todo su apoyo en las estrategias, instituciones y procedimientos nacionales de desarrollo de los países socios. 3) Armonización: las acciones de los donantes son más armonizadas, transparentes y colectivamente eficaces. 4) Gestión orientada a resultados: administrar los recursos y mejorar las tomas de decisiones orientadas a resultados. 5) Mutua responsabilidad: donantes y socios son responsables de los resultados del desarrollo¹⁵.

Hernández (2010), al comentar los aspectos a mejorar en las acciones CUD, incluye la necesidad de una mejora en la eficacia de los Programas, en cumplimiento de los 5 principios. Concretamente, se expresan en *doce indicadores de eficacia*, en su mayoría concentrados en el principio de alineación.

¹³ Documento de referencia sobre la Declaración de París. <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/238766/H&A%20Menu%20rev%202%20English.pdf>. Última consulta realizada en Julio 2009.

¹⁴ OCDE Sitio Web oficial. http://www.oecd.org/departement/0,2688,en_2649_33721_1_1_1_1_1,00.html. Última consulta en Febrero 2009.

¹⁵ Documento de la Declaración de París. Disponible online: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/56/34580968.pdf>. Última consulta en Diciembre 2009.

INDICADOR	PRINCIPIO
1. Los países receptores cuentan con estrategias operativas de desarrollo (Número de países con estrategias nacionales de desarrollo con prioridades a medio plazo reflejadas en los presupuestos anuales)	Apropiación
2. Sistemas nacionales fiables (Número de países con sistemas de adquisición y gestión financiera que buscan las buenas prácticas)	Alineación
3. Los flujos de ayuda se alinean con las prioridades nacionales (Porcentaje de flujos de ayuda a los sectores públicos señalados en los presupuestos nacionales beneficiarios)	Alineación
4. Fortalecer la capacidad de apoyo coordinado (Porcentaje de apoyo a la capacitación sobre cuestiones relativas al desarrollo de los donantes)	Alineación
5a. Uso de los sistemas de gestión de las finanzas públicas (Porcentaje de donantes y flujos de ayuda que utilizan los sistemas en los países socios adheridos a buenas prácticas o que se encuentran en reforma para la realización de estas)	Alineación
5b. Uso de sistemas de adquisición pública de bienes y servicios (Porcentaje de países donantes y flujos de ayuda que utilizan los sistemas de los países receptores que se adhieren a las buenas prácticas o que se encuentran en reforma para la realización de estas)	Alineación
6. Fortalecer la capacidad a través de evitar la creación de estructuras paralelas (Número de unidades paralelas de ejecución de los proyectos 'PIUs' por país)	Alineación
7. La ayuda es más predecible (Porcentaje de desembolsos de ayuda desembolsados en los periodos convenidos)	Alineación
8. La ayuda no está condicionada (Porcentaje de ayuda bilateral que no está condicionada)	Alineación
9. Uso de acuerdos o procedimientos comunes (Porcentaje de ayuda ejecutada como enfoques basados en programas)	Armonización
10. Alentar el análisis compartido (Porcentaje de misiones y / o trabajo de campo sobre el terreno)	Armonización
11. Marcos orientado a resultados (Número de países con marcos de transparencia y seguimiento para evaluar el progreso de las estrategias nacionales de desarrollo y los programas sectoriales)	Gestión orientada a resultados
12. La mutua rendición de cuentas (Número de países socios que desarrollan evaluaciones mutuas del progreso en la aplicación de los compromisos adoptados, incluidos aquellos compromisos incluidos en la DP)	Mutua responsabilidad

Tabla 1. Indicadores de la Declaración y su correspondencia con los principios.

Fuente: Alemany, Craviotto y Hopenhaym, 2008.

Cambiando la perspectiva desde donde observar los cinco principios, podemos apreciar cuáles conceptos, desde un enfoque global, vienen asociados a cada uno de los principios.

<i>Apropiación</i>	<i>Alineación</i>	<i>Armonización</i>	<i>Gestión orientada a resultados</i>	<i>Mutua responsabilidad</i>
Estrategias de desarrollo	Sistemas nacionales fiables	Procedimientos comunes	Marcos orientados a resultados	Mutua responsabilidad
	Flujos de ayuda alineados			
	Reforzar capacidades			
	Utilización de los sistemas nacionales			
	Reforzar la capacidad	Fomentar análisis comunes		
	La ayuda es más predecible			
	Ayuda desligada			

Tabla 2. Conceptos ligados a los indicadores de la Declaración de París (2005).

Fuente: Elaboración propia

Según el primer “Informe de síntesis sobre la Primera Fase de la Evaluación de la Implementación de la Declaración de París” (Wood, Kabell, Sagasti y Muwanga, 2008), es fundamental una evaluación conjunta transnacional independiente para comprender mejor cómo contribuye a la consecución de los objetivos de desarrollo el incremento de la eficacia de la ayuda.

El citado informe define a la Declaración de París como “un paso decisivo en la formalización y reestructuración de los esfuerzos para desarrollar un plan de acción internacional con un apoyo sin precedentes” (Wood et al., 2008, p. vii). De la lectura del mismo se evidencia un avance “muy irregular” en los distintos principios e incluso algunos, aún se encuentran estancados en su

implementación, dependiendo de las decisiones de los líderes políticos de los países; “las evaluaciones indican claramente que, como en otras áreas, el liderazgo, la iniciativa y el apoyo de los países socios anfitriones son factores importantes, y a menudo imprescindibles, para progresar” (Wood et al., 2008, p. viii).

Figura 1. Gestión para resultados de desarrollo según los principios de la Declaración de París, según el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD).

Fuente: Mataix y Novales, 2011

El texto del Informe se cierra con dos apartados fundamentales que actúan como referente orientador: lecciones clave y recomendaciones clave. Destacamos a continuación aquellas donde los autores han puesto mayor énfasis (Wood et al., 2008, p. x- xi). En cuanto a las primeras, el texto expresa:

- es necesario aplicar medidas concretas para reactivar y otorgar un elevado compromiso político;
- hay mayor probabilidad de éxito en países en los que la comprensión e implicación trasciendan los reducidos círculos de especialistas hacia la

implicación de los poderes públicos y sociedad civil, tanto en países socios como donantes;

- otro factor de éxito en la implementación en países es el papel de los denominados “campeones”, actores que garantizan el despliegue de las capacidades necesarias y lideran el impulso vital para alinear la ayuda con los sistemas presupuestarios y de responsabilidades del país;
- los requisitos clave son el fortalecimiento de las capacidades reales de los sistemas de los países socios para gestionar la ayuda eficazmente y el reconocimiento de la existencia de dichas capacidades a nivel internacional;
- el carácter integrador, equilibrado y recíproco del paquete completo de los compromisos de la Declaración de París debe ser reafirmado y aplicado con firmeza.

Las “recomendaciones clave” son diez en total. En síntesis, sugieren al conjunto de los países (Wood et al., 2008, p. xi):

- fortalecer su liderazgo en relaciones de ayuda hasta el 2010;
- seguimiento político y participación pública en materia de gestión de la ayuda y reformas;
- orientación clara a los donantes prioridades para asistirles en una gestión de la ayuda más eficaz;
- sistemas adaptados de gestión orientada a resultados;
- actualizar sus poderes legislativos y públicos para aceptar y a respaldar el liderazgo nacional en la implementación de la ayuda y lograr una mayor armonización del donante;
- proveer personal debidamente formado y otros recursos para apoyar y participar plenamente en una cooperación dirigida por el país que esté mejor alineada y armonizada;
- especificar, para el 2010 a más tardar, sus pasos concretos para la mejora de la puntualidad, integridad y exactitud de la información y previsión en materia de flujos de ayuda;

- asignar recursos especiales (presupuestos y asistencia técnica coordinada) para apoyar y reforzar los esfuerzos priorizados de los países a fin de fortalecer sus propias capacidades para implementar una cooperación más eficaz;
- diseñar la evaluación de forma estratégica, evaluar si la ayuda contribuye a mejorar los resultados e impactos del desarrollo (eficacia del desarrollo). Deberá basarse en evaluaciones representativas del país y aplicar una metodología de base coherente.

De acuerdo al análisis que hemos realizado de esta evaluación sobre la concreción de los cinco principios –al mismo tiempo que las recomendaciones– observamos la relevancia de dos elementos en relación a nuestro estudio: las condiciones del contexto donde se desarrollan las acciones y los niveles de implicación- participación en la contraparte.

1.2.2.1. El Programa de Acción o Agenda Accra

El 4 de septiembre de 2008 se celebró un encuentro clave en Accra, Ghana. Se reunieron ministros de los países en desarrollo y los países donantes responsables de la promoción del desarrollo, junto con los directores de instituciones multilaterales y bilaterales de desarrollo, suscribieron una declaración con el objetivo de acelerar y profundizar la aplicación de la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda. El Programa de Acción, también denominado Agenda Accra, contribuye a un mayor compromiso de los gobiernos, respecto de los ODM y la propia Declaración de París. Igualmente, ACCRA valoriza el rol y derecho de la sociedad civil, así como enfatiza la Cooperación Sur- Sur, un tema hasta el momento incipiente.

En esta línea, se expresa el último “Informe Evaluación de la implementación de la Declaración de París por la Cooperación Española” editado en junio de 2011 por la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE), del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Allí se evidencian avances importantes en los principios de la Declaración, al tiempo

que señala el Informe cuáles son los temas pendientes. Entre ellos, traemos a continuación, los que tienen relación directa con nuestro estudio:

a) Los procesos de interacción entre sede y terreno (descentralización) son identificados como un tema clave para la implementación de la Declaración de París que aún no ha sido abordado plenamente. No obstante, los nuevos instrumentos (Marcos de Asociación y Programación Operativa) pueden estar contribuyendo a redefinir y distribuir adecuadamente funciones y competencias entre sede y terreno (e internamente), así como las relaciones y coordinación entre organizaciones y unidades.

b) La capacidad actual de retroalimentación del sistema no es suficiente como para evidenciar adecuadamente los avances y limitaciones a la hora de implementar la DP ni para compartir y socializar experiencias.

c) Los instrumentos (internos y externos al sistema) para monitorear la incorporación y avance de la DP no están siendo en la práctica un mecanismo de retroalimentación eficaz para el sistema de la CE. Este hecho debe reforzar la importancia de contar con verdaderos sistemas internos e integrados de información y monitoreo sobre la incorporación de la DP, que además formen parte de un conjunto integrado de gestión de la información y de utilidad para la toma de decisiones en el conjunto del sistema.

d) La incorporación de sistemas de calidad al interior de algunas de las organizaciones y estructuras analizadas en el sistema de la CE. Si bien este avance es percibido como un elemento que facilita una gestión más eficiente y eficaz, es necesario adaptar estos modelos al contexto y características de un sector como el de la cooperación para el desarrollo.

Según Novales (2012), se puede hablar de la Agenda de Accra como un hito histórico en el marco de los compromisos de la DP y de los ODM. Entre sus logros se encuentra la inclusión de la sociedad civil como actor de pleno derecho, de los gobiernos locales y los actores del sector privado; la mayor

atención a temas de igualdad de género, derechos humanos y discapacidad; los acuerdos alcanzados en cuanto a previsibilidad, sistemas nacionales, condicionalidades basadas en los objetivos de desarrollo, ayuda desligada y el inicio de reconocimiento del papel importante de la Cooperación Sur-Sur.

Figura 2. Agenda de la Eficacia CUD.

Fuente: Novales, 2012

1.2.2.2. El IV Foro de Alto Nivel sobre Eficacia de la Ayuda

El último evento internacional clave para la consideración de las temáticas relativas a la eficacia de las acciones, se celebró en Busán en 2011, como IV Foro de Alto Nivel sobre Eficacia de la Ayuda, y marcó un antes y un después en el proceso de la cooperación al desarrollo. En primer lugar, por la creación del Partenariado Global (*Global Partnership for Effective Development Cooperation*), que constituirá una instancia de trabajo y promoción de las alianzas a favor de la

eficacia del desarrollo. Se reafirmaron así los compromisos declarados en París y en Accra, y se dio un cambio rotundo de sentido y de fondo al pasar de la idea de la eficacia de la ayuda a la eficacia del desarrollo. Por otra parte, en la línea de los principios de París, Busán reafirmó la necesidad de una mayor implementación de los sistemas nacionales para el desarrollo.

La reflexión sobre el rol de los donantes, tanto tradicionales como emergentes, apunta al fortalecimiento del compromiso global. Según Illán (2012), otra gran novedad de Busán en este sentido ha sido la presencia –por primera vez– de representantes de la sociedad civil, que lograron participar en las mesas de trabajo del Foro.

Queda claro a posteriori de Busán, que la CID atraviesa por un período de transición hacia nueva conceptualización y se vislumbran nuevos marcos para la eficacia del desarrollo, que otorgan protagonismo a las capacidades nacionales, la cooperación entre los países del Sur, y el empoderamiento de la sociedad civil.

2. REFERENTES NACIONALES EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO QUE ORIENTAN LA CUD ESPAÑOLA

2.1. Introducción

La segunda mitad del siglo XX reúne los acontecimientos más importantes en la constitución de España como país donante, y su evolución integral, desde el punto de vista de la cooperación (Gómez-Galán y Sanahuja, 1999).

En el transcurso de la historia española del siglo XX, la incorporación de España en organismos e instituciones internacionales, tanto de naturaleza social como económica, concibió el perfil de la cooperación española en el ámbito del desarrollo. De la mano de su propia transformación y modernización, el proceso de la cooperación internacional se vio animado y fortalecido por la tendencia internacional de la post-guerra. Este proceso de apertura a nivel europeo e internacional, ha sido particularmente importantes en la génesis de su ciudadanía.

En este capítulo, nos centraremos en los aspectos legales e institucionales, que constituyen el marco de referencia español de la Cooperación Internacional al Desarrollo, iniciando el análisis por los marcos más amplios a nivel del Estado, cerrando con la alineación autonómica de las políticas de Cooperación al Desarrollo. Durante la exposición, podremos conocer y profundizar sobre cómo se concretan a nivel organizacional, las herramientas e instrumentos de la Cooperación al Desarrollo en nuestro país.

2.2. El marco estatal de la CID española

El cambio de rol de España, de ser país receptor a ser país donante, cumple treinta años (1981- 2011). En este período, desde 1981, se han creado y generado nuevas leyes y planes específicos para la Cooperación Internacional.

En este apartado mencionaremos la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID), y los órganos de gobierno y gestión creados en el ámbito del Ministerio de Relaciones Exteriores de España, así como los planes por ellos emitidos. Asimismo, haremos una revisión de las prioridades establecidas a nivel estatal en lo que a las acciones de cooperación se refiere.

A partir de la vigencia de la LCID que analizaremos más abajo, se suceden distintos movimientos por la gestión y organización de la Cooperación Internacional al Desarrollo en el ámbito del gobierno:

- a) Se promulga el Real Decreto 993/1999, de 11 de junio, por el que se aprueba el Reglamento del Registro de Organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo adscrito a la Agencia de Cooperación Española de Cooperación Internacional, BOE núm. 152, de 26 de junio de 1999.
- b) Se promulga el Real Decreto 2124/2004, de 3 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 22/2000, de 14 de enero, por el que se regula la composición, competencias, organización y funciones de la Comisión Interterritorial de Cooperación para el Desarrollo.
- c) Se promulga el Real Decreto 2217/2004, de 26 de noviembre, sobre competencias, funciones, composición y organización del Consejo de Cooperación al Desarrollo.
- d) Se promulga la Orden AEC/2783/2006, de 7 de setiembre, por la que se dispone la publicación del Acuerdo de Consejo de Ministros, por el que se aprueban medidas para la potenciación de la acción exterior del Estado, en el

marco del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC).

Formando parte del MAEC, ubicamos la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, de quien depende la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID). Los denominados “órganos de la cooperación internacional al desarrollo” –comenzando por ámbito ministerial– integran varias instancias administrativas. Como se observa en la descripción que hace la propia AECID¹⁶, el orden de órganos sería el siguiente:

- 1- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- 2- Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.
- 3- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo:
 - Ley de Agencias estatales para la mejora de los servicios públicos
 - Estatuto de la AECID
 - Contrato de Gestión
 - Delegación de competencias
- 4- Consejo de Cooperación al Desarrollo
- 5- Comisión Interterritorial de Cooperación para el Desarrollo
- 6- Comisión Interministerial de Cooperación Internacional
- 7- Consejo de Política Exterior
- 8- Comisión Interministerial para Coordinar Planes de Ayuda Humanitaria en el Exterior

El conjunto de órganos adscritos al MAEC, se rige por la normativa correspondiente a la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo, cuyo contenido, principios, objetivos y prioridades, comentaremos seguidamente.

Según podremos comprobar, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, de reciente creación, constituye un marco normativo renovado y complementario para la Cooperación al Desarrollo, estableciendo una

¹⁶ AECID. Sitio Web oficial: <http://www.aecid.es/web/es/normativa/organos>. Última consulta realizada en Julio 2009.

notable correspondencia entre el desarrollo, la ciencia, y los sistemas de información e innovación.

En el gobierno de las autonomías, como veremos en el apartado correspondiente al marco normativo comunitario, se ha promulgado legislación relativa a la Cooperación Internacional al Desarrollo. A nuestra investigación corresponderá, analizar la Ley de Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, Comunidad Autónoma donde se ubica la Universidad de Salamanca.

2.3. La Cooperación Internacional para el desarrollo en el ámbito Legislativo. Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo (LCID)

En el caso de la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (en adelante LCID), como lo expresa el texto de la misma, tiene como objeto la regulación del régimen jurídico de la política española de cooperación internacional para el desarrollo. Se integran dentro de la Cooperación Internacional para el Desarrollo el conjunto de recursos y capacidades que España pone a disposición de los países en vías de desarrollo, con el fin de facilitar e impulsar su progreso económico y social, y para contribuir a la erradicación de la pobreza en el mundo en todas sus manifestaciones.

La LCID está constituida por un total de 39 artículos y se distribuye en seis capítulos centrados en: los principios, la planificación-instrumentos, los órganos competentes, los recursos materiales, el personal al servicio de la cooperación y la participación social.

Destacaremos a continuación, los artículos 2 a 7 inclusive, que contienen los principios, objetivos y prioridades, como marco de referencia imprescindible a considerar en CUD.

Los principios de la LCID (artículo 2). La política española de cooperación internacional para el desarrollo, inspirada en la Constitución, expresa la

solidaridad del pueblo español con los países en desarrollo y, particularmente, con los pueblos más desfavorecidos de otras naciones y se basa en un amplio consenso político y social a escala nacional, de acuerdo con los siguientes principios:

- a) El reconocimiento del ser humano en su dimensión individual y colectiva, como protagonista y destinatario último de la política de cooperación para el desarrollo.
- b) La defensa y promoción de los Derechos humanos y las libertades fundamentales, la paz, la democracia y la participación ciudadana en condiciones de igualdad para mujeres y hombres y, en general, la no discriminación por razón de sexo, raza, cultura o religión, y el respeto a la diversidad.
- c) La necesidad de promover un desarrollo humano global, interdependiente, participativo, sostenible y con equidad de género en todas las naciones, procurando la aplicación del principio de corresponsabilidad entre los Estados, en orden a asegurar y potenciar la eficacia y coherencia de las políticas de cooperación al desarrollo en su objetivo de erradicar la pobreza en el mundo.
- d) La promoción de un crecimiento económico duradero y sostenible de los países acompañada de medidas que promuevan una redistribución equitativa de la riqueza para favorecer la mejora de las condiciones de vida y el acceso a los servicios sanitarios, educativos y culturales, así como el bienestar de sus poblaciones.
- e) El respeto a los compromisos adoptados en el seno de los Organismos internacionales.

Desde el punto de vista de los principios LCID, el ser humano –comprendido en su naturaleza individual y social al mismo tiempo– es el eje, el que otorga sentido a la existencia de la cooperación. Su promoción integral constituye una prioridad, que se trabaja desde todos los aspectos que hacen a su integridad.

Los objetivos de la LCID (artículo 3). La política de cooperación internacional para el desarrollo determinará estrategias y acciones dirigidas a la promoción del desarrollo sostenible humano, social y económico para contribuir a la

erradicación de la pobreza en el mundo a través de cinco objetivos que exponemos a continuación:

- a) Fomentar con recursos humanos y materiales¹⁷, el desarrollo de los países más desfavorecidos para que puedan alcanzar un crecimiento económico con un reparto más equitativo de los frutos del desarrollo, favoreciendo las condiciones para el logro de un desarrollo autosostenido a partir de las propias capacidades de los beneficiarios, propiciando una mejora en el nivel de vida de las poblaciones beneficiarias, en general, y de sus capas más necesitadas, en particular, y promoviendo mayores garantías de estabilidad y participación democrática en el marco del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales de mujeres y hombres.
- b) Contribuir a un mayor equilibrio en las relaciones políticas, estratégicas, económicas y comerciales, promoviendo así un marco de estabilidad y seguridad que garantice la paz internacional.
- c) Prevenir y atender situaciones de emergencia mediante la prestación de acciones de ayuda humanitaria.
- d) Favorecer la instauración y consolidación de los regímenes democráticos y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.
- e) Impulsar las relaciones políticas, económicas y culturales con los países en vías de desarrollo, desde la coherencia con los principios y demás objetivos de la cooperación.

Estos cinco objetivos, apuntan al fortalecimiento de las capacidades y posibilidades de las poblaciones beneficiarias de la Cooperación, partiendo de sus propias fortalezas. En todos los objetivos, el énfasis está puesto en una actividad de carácter procesual, en detrimento de una perspectiva impositiva que únicamente generaría nuevas dependencias.

¹⁷ El 17 de junio de 2011, el Gobierno español aprobó el Real Decreto por el que se establece el Reglamento del Fondo para la Promoción del Desarrollo (FONPRODE), introduciendo lineamientos complementarios a nivel legislativo. Mediante la aplicación del Reglamento, el FONPRODE asegura la creación de una oficina propia para la gestión del Fondo, adscrita a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), y la adopción de un nuevo marco legal para la cooperación financiera. Fuente: <http://www.aecid.es/es/noticias/2011/2011-06/2011-06-17-fonprode> . Actualizado al 18/06/11.

Las prioridades de la LCID (artículos 5, 6 y 7) son geográficas y sectoriales. Geográficas, orientadas a las regiones y países que serán objeto preferente de la cooperación española. Sectoriales, dirigidas a determinados ámbitos de actuación preferente: países de menor desarrollo económico y social, y dentro de éstos a los sectores más desfavorecidos.

Se consideran como áreas geográficas de actuación preferente los países de Iberoamérica, los países árabes del norte de África y de Oriente Medio, así como aquellos otros de menor desarrollo con los que España mantenga especiales vínculos de carácter histórico o cultural.

Las prioridades sectoriales de la LCID incluyen:

- a) Servicios sociales básicos, con especial incidencia en salud, saneamiento, educación, obtención de la seguridad alimentaria y formación de recursos humanos.
- b) Dotación, mejora o ampliación de infraestructuras. Desarrollo de la base productiva y fomento del sector privado.
- c) Protección y respeto de los derechos humanos, igualdad de oportunidades, participación e integración social de la mujer y defensa de los grupos de población más vulnerables (menores, con especial atención a la erradicación de la explotación laboral infantil, refugiados, desplazados, retornados, indígenas, minorías).
- d) Fortalecimiento de las estructuras democráticas y de la sociedad civil y apoyo a las instituciones, especialmente las más próximas al ciudadano.
- e) Protección y mejora de la calidad del medio ambiente, conservación racional y utilización renovable y sostenible de la biodiversidad.
- f) Cultura, con especial incidencia en la defensa de los aspectos que definan la identidad cultural dirigida al desarrollo endógeno y los que favorezcan la promoción cultural y el libre acceso a equipamientos y servicios culturales de todos los sectores de la población potencialmente beneficiaria.
- g) Desarrollo de la investigación científica y tecnológica y su aplicación a los proyectos de cooperación para el desarrollo.

Una de las contribuciones de mayor importancia en términos operativos, fue haber incluido aspectos de la “Planificación, instrumentos y modalidades de la cooperación” (Capítulo II, artículos 8 a 14 inclusive) a través de dos instancias fundamentales: *el Plan Director y el Plan Anual de Cooperación Internacional (PACI)*.

El *Plan Director* constituye un “elemento básico de la planificación de la política española de cooperación internacional para el desarrollo, se formulará cuatrienalmente y contendrá las líneas generales y directrices básicas de la política española de cooperación internacional para el desarrollo, señalando los objetivos y prioridades, así como los recursos presupuestarios indicativos que orientarán la actuación de la cooperación española durante ese período, incorporando los documentos de estrategia relativos a cada sector de la cooperación, zona geográfica y países que sean objeto preferente de la cooperación”. Los Planes anuales, por su parte, según expresa la ley, “desarrollarán con esa periodicidad los objetivos, prioridades y recursos establecidos en el Plan Director” (BOE 162, 1998, p. 22759).

En la LCID quedan definidos los instrumentos de la Cooperación Internacional Española. El instrumento de cooperación técnica para el desarrollo (Art. 10) refiere a “cualquier modalidad de asistencia dirigida a la formación de recursos humanos del país receptor, mejorando sus niveles de instrucción, adiestramiento, cualificación y capacidades técnicas y productivas en los ámbitos institucional, administrativo, económico, sanitario, social, cultural, educativo, científico o tecnológico”. Esta cooperación se define y articula mediante programas y proyectos de refuerzo de formación y capacitación en todos los sectores y niveles; a través de programas y proyectos de asesoramiento técnico con asistencia de expertos, agentes sociales, organizaciones no gubernamentales, empresas españolas; mediante la aportación de estudios o transferencia de tecnologías.

Figura 3. Instrumentos de Cooperación Internacional definidos por la LCID (art. 9).
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la LCID define el instrumento de la *Educación para el desarrollo y sensibilización social*, que incluye aquellas acciones que desarrollan las Administraciones Públicas, directamente o en colaboración con las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, para promover actividades que favorezcan una mejor percepción de la sociedad hacia los problemas que afectan a los países en desarrollo y que estimulen la solidaridad y cooperación activas con los mismos, por la vía de campañas de divulgación, servicios de información, programas formativos, apoyo a las iniciativas en favor de un comercio justo y consumo responsable respecto de los productos procedentes de los países en desarrollo.

Debemos destacar que la LCID al definir los “Órganos competentes en la formulación y ejecución de la política española de cooperación internacional para el desarrollo” (Cap. III artículos 16 a 26 inclusive), integra a todo el aparato estatal, en diferente medida y funciones, también a nivel autonómico. De esta manera la cuestión de la cooperación atraviesa transversalmente los órganos y entidades públicas, implicando política y operativamente, a todos los niveles.

La concreción de la cooperación –desde la transversalidad– es gestionada por la AECID (en la LCID aún denominada AECI), definiéndolo como un “organismo autónomo adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de la Secretaría de Estado para la Cooperación internacional y para Iberoamérica, y presidido por su titular, es el órgano de gestión de la política española de cooperación internacional para el desarrollo, sin perjuicio de las competencias asignadas a otros Departamentos ministeriales” (BOE 162, 1998, p. 22761).

Independiente de la LCID pero en estrecha relación con la cooperación y el desarrollo, el 1 de junio de 2011, se crea la Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. En este marco se aprecian importantes avances y un gran reciclaje conceptual en relación a la cooperación, el desarrollo, y su interacción con los componentes de la innovación, el desarrollo y la investigación (I+D+i). Entre sus objetivos generales, la ley se orienta hacia la cooperación al desarrollo en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico y la innovación, con un enfoque hacia el progreso social y productivo, bajo el principio de la responsabilidad social de las instituciones de investigación e innovación. Asimismo, dedica el tercero de sus capítulos a la internacionalización y la CID en relación al rol de las administraciones públicas. Indica la colaboración y coordinación que debe establecerse en aquellas, para potenciar la CID en los ámbitos científicos, tecnológicos y de innovación en los países prioritarios para la cooperación española y en los programas de los organismos internacionales en los que España participa (BOE 131, 2011).

Este marco normativo hace énfasis en la promoción de los procesos nacionales, en los países receptores, en el ámbito de la generación y utilización del conocimiento científico y tecnológico para mejorar las condiciones de vida, el crecimiento económico y la equidad social en consonancia con el Plan Director de la Cooperación Española. Para ello, indica la ley que se establecerán programas y líneas de trabajo prioritarias, en los que la administración pública

cumple un rol fundamental, coordinando, orientando y reconociendo adecuadamente las actividades de cooperación que protagonizan los participantes.

En el marco de esta investigación, consideramos que esta Ley constituye un importante paso en el proceso de armonización, alineación y coherencia internas, es decir, dentro del ámbito estatal español. En la medida de su concreción, se incrementará probablemente, la creación de nuevos instrumentos poderosos para el desarrollo.

2.4. La Cooperación al Desarrollo en el ámbito del gobierno nacional

2.4.1. La Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE)

La Secretaría de Estado de Cooperación Internacional (SECI), asiste al Ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación en la dirección, formulación y ejecución de la política de cooperación internacional para el desarrollo. A tal efecto, según establece la citada Ley 23/1998.

Según esta ley de Cooperación Internacional, SECI ejerce las competencias atribuidas al Ministro:

- en la dirección, formulación y ejecución de la política de cooperación para el desarrollo;
- en su planificación y en su coordinación;
- administra los recursos de cooperación gestionados por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación;
- asegura la participación española en las organizaciones internacionales de ayuda al desarrollo;
- define la posición de España en la formulación de la política comunitaria de desarrollo;

- evalúa la política de cooperación para el desarrollo, y los programas y proyectos financiados con fondos del Estado¹⁸.

De esta Secretaría de Estado depende la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE).

Figura 4. Ubicación de la DGPOLDE en el MAEC.

Fuente: Elaboración propia

La Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo (DGPOLDE), es el órgano responsable de garantizar la coherencia y el fortalecimiento del sistema de seguimiento y evaluación de la Cooperación Española. Es su responsabilidad el diseño y fortalecimiento de un sistema integral de evaluación y el fomento del conocimiento y la cultura de evaluación entre los distintos actores:

- elabora herramientas metodológicas necesarias;
- programa anualmente las evaluaciones a realizar y coordinar y dar seguimiento a las evaluaciones realizadas en cada uno de los niveles del sistema de ayuda y en colaboración con los distintos actores;

¹⁸ Sitio Web AECID: http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/EstructuradelaSECI/Paginas/estructura_seci.aspx

- difunde resultados de las evaluaciones y recomendaciones para mejorar la planificación de intervenciones futuras y los procesos desarrollados por los diferentes actores.

Figura 5. La evaluación de la Cooperación Internacional española.

Fuente: DGPOLDE, 2007, p.17

En el ejercicio de estas funciones, promueve de forma directa tres grupos de iniciativas de seguimiento y evaluación:

- evaluaciones estratégicas comprendidas en el Plan Anual de Evaluaciones,
- seguimiento de los PACI;
- evaluación de proyectos y convenios ejecutados por organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD).

Entre los aportes que hemos encontrado útiles a la investigación, nos han interesado los estándares y criterios de evaluación presentados por la DGPOLDE en los distintos ámbitos de la cooperación internacional al desarrollo. En este sentido, se establecen cinco criterios fundamentales de *pertinencia*, *eficiencia*, *eficacia*, *impacto* y *viabilidad*, como criterios para la evaluación (DGPOLDE, 2007).

Figura 6. Criterios para la evaluación de la Cooperación Internacional Española.
Fuente: Elaboración propia.

1. *Pertinencia* - valora la adecuación de los resultados y los objetivos de la intervención al contexto en el que se realiza; estudia la calidad del diagnóstico que sustenta la intervención, juzgando su correspondencia con las necesidades observadas en la población beneficiaria.
2. *Eficiencia* - de los proyectos y acciones de cooperación al desarrollo; estudio y valoración de los resultados alcanzados en comparación con los recursos empleados.
3. *Eficacia* - mide y valora el grado de consecución de los objetivos inicialmente previstos; intenta juzgar la intervención en función de su orientación a resultados.
4. *Impacto* - efectos generados por la intervención, positivos o negativos, esperados o no, directos e indirectos, colaterales e inducidos; determinación de los efectos netos atribuibles a la actuación.
5. *Viabilidad* - valoración de la continuidad en el tiempo de los efectos positivos generados con la intervención una vez retirada la ayuda; se relaciona tanto con la potenciación de los factores clave de desarrollo, la apropiación del

proceso por parte de los receptores de la ayuda, como con una evaluación favorable de los cuatro primeros criterios (pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto).

Figura 7. Conjunto de criterios DGPOLE (2009)

Fuente: Elaboración propia

DGPOLE (2007) propone otros 6 criterios que se integran y sostienen a los primeros, favoreciendo la orientación a los principios de la CID:

1. *Coherencia* - a nivel interno, la articulación de los objetivos de la intervención con los instrumentos propuestos para lograrlos y su adecuación a los problemas; a nivel externo, la compatibilidad de la intervención con otras estrategias y programas con los que pueda tener sinergias o complementariedad.
2. *Apropiación* - hasta qué punto las instituciones de los países socios ejercen un liderazgo efectivo sobre sus políticas y estrategias de desarrollo, lo que implica la coordinación de las actuaciones de los donantes.

3. *Alineamiento* - debe reflejar el compromiso de los donantes para prestar su ayuda teniendo en cuenta y participando en las estrategias de desarrollo, los sistemas de gestión y los procedimientos establecidos en los países receptores.
4. *Armonización* - coordinación entre los donantes internacionales para evitar la dispersión de sus actuaciones, aprovechar las ventajas comparativas de cada uno y construir un programa de ayuda más estable y predecible para el país socio, armonizando y simplificando los procedimientos allá donde fuera posible.
5. *Participación* - qué agentes han sido implicados en las diferentes etapas de la planificación y la evaluación, y su incidencia en la toma de decisiones.
6. *Cobertura* - análisis de los colectivos beneficiarios y en la valoración de su adecuación a los destinatarios, indagando en los factores causales de los posibles sesgos hacia determinados colectivos o en las barreras de acceso.

En coherencia con la temática de nuestro estudio, consideramos importante mencionar que el Informe Anual 2009 de la Evaluación de la Cooperación Española (2010) –editado por la DGPOLDE– es un “un hito por cuanto constituye el primer mapa de la actividad evaluadora en el país en este sector” (DGPOLDE, 2010, p.5) e introduce la referencia y el término de “estándares de calidad”, asociado a la evaluación de las acciones de cooperación internacional al desarrollo. Este informe “que tiene vocación de constituirse en un documento de referencia anual” (DGPOLDE, 2010, p.5), aún no integra unos estándares concretos, sino la “guía de buenas prácticas” que establece la OCDE “en materia de evaluación al desarrollo” (OCDE, 2010, contratapa).

El documento Estándares de Calidad para la Evaluación del Desarrollo al que hace referencia el Informe Anual 2009 de la DGPOLDE, no trata de estándares normalizados internacionalmente. Como tal, se “definen las dimensiones

cualitativas de las diversas fases de un proceso típico de evaluación: definición del propósito, planificación, diseño, puesta en práctica, comunicación de resultados y aprendizaje y utilización de los resultados de la evaluación. Los Estándares comienzan con una serie de consideraciones generales que deben tenerse presentes durante todo el proceso de evaluación” (OCDE, 2010).

Finalmente, el tema de la calidad –en el Informe Anual 2009–, se menciona en 28 oportunidades (excluyendo el índice temático) a lo largo de las casi setenta páginas que contiene. El uso frecuente del término, hace explícito el peso que adquiere la consideración a la calidad, desde una perspectiva transversal a todo el Informe, y por ende, a toda la Cooperación Internacional española. Esta perspectiva es coherente con el III Plan Director, plan de la eficacia y la calidad (Manrique, 2011), en cuyo marco se ha creado recientemente la Unidad de Planificación y Calidad (UPC).

2.4.2. La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), es una Entidad de Derecho Público adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a través de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional (SECI).

La AECID, de acuerdo a lo establecido por la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo, es el órgano de gestión de la política española de cooperación internacional para el desarrollo, y su objeto, según el Estatuto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, es el fomento, la gestión y la ejecución de las políticas públicas de cooperación internacional para el desarrollo, dirigidas a la lucha contra la pobreza y la consecución de un desarrollo humano sostenible en los países en desarrollo,

particularmente los recogidos en el Plan Director en vigor cada cuatro años. La lucha contra la pobreza es el objetivo final de la política española de cooperación internacional para el desarrollo. Esta, es parte de la acción exterior del Estado y está basada en una concepción interdependiente y solidaria de la sociedad internacional.¹⁹

Figura 8. Ubicación de la AECID en el organigrama del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación Internacional.
Fuente: Elaboración Propia

En la Figura 9 de la siguiente página, se presenta la estructura de la AECID, y se señala con un círculo el Departamento de Cooperación Universitaria y Científica, inscripto en la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la Agencia. De éste, son parte los programas de ayuda para el ámbito universitario, tanto a nivel de becas y lectorados, como de intercambios interuniversitarios.

¹⁹ Sitio Web AECID: <http://www.aecid.es/es/aecid/>

Figura 9. Ubicación del Departamento de Cooperación Universitaria en el Organigrama AECID.
Fuente: AECID.

2.5. El Plan Director de la CID española. Características y evolución

Esta instancia de planificación, orientadora y reguladora de las acciones de cooperación internacional de España, merece un apartado propio. Hay que hablar de un antes y un después, de la instauración del Plan, por el impacto que ha tenido en la mejora operativa de la CID.

El Plan Director se constituye como un documento referencial elaborado mediante un proceso participativo, de análisis y estudio, evaluado y avalado a su vez, por la aprobación mediante votación, del Consejo de Ministros del Estado. Este plan es un elemento básico de planificación en el que se establecen los objetivos y prioridades sectoriales y geográficas para la Cooperación Española, así como los criterios de intervención a observar en la ejecución de nuestra política de desarrollo. El Plan Director define los procesos de planificación, seguimiento y evaluación necesarios para una gestión consistente, coherente y sostenida de nuestra política de cooperación al desarrollo y dentro del marco jurídico determinado por la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional (MAEC, 2000).

Desde su creación, el Plan Director de la CID, ha tenido tres ediciones, que analizaremos a continuación, dando cuenta de sus características, y cómo ha evolucionado, especialmente en referencia al rol de la Universidad y la tecnología, en las acciones de cooperación.

2.5.1. El Primer Plan Director (I-PD)²⁰

Se elaboró en el año 2000 siendo aprobado por el Consejo de Ministros el 24 de noviembre de dicho año como *Plan Director 2001-2004*. Se iniciaba así un nuevo sistema de orientación de las acciones que permitía organizar y dar mayor eficacia a todo el conjunto de la AOD española. Se trató de un documento de 47 páginas, y constituyó el primer documento oficial de política de cooperación, con

²⁰ Hemos adoptado la abreviatura de MAEC (2009a, p. 8).

objetivos y planificación a cuatro años; en él se definieron las prioridades geográficas y la ayuda multilateral²¹, así como las estrategias de intervención en tres prioridades denominadas horizontales:

1. Pobreza, entendida ésta como “situación de una persona cuyo grado de privación se halla por debajo del nivel que una determinada sociedad considera mínimo para mantener la dignidad”, según define el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo²².
2. Igualdad de género, que constituye un factor fundamental para luchar de forma eficaz y sostenible contra la pobreza (MAEC, 2007) y se define como una relación de equivalencia, un parámetro que permite tratar a sujetos diferentes como iguales al tener el mismo valor (UNESCO, 2001).
3. Medio ambiente, entendiendo que “toda persona, tanto a título individual como en asociación con otras, tiene el derecho a disfrutar de un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado” (Declaración de Bizkaia, 1999).

A su vez, las estrategias de intervención implican ciertas prioridades sectoriales:

- Necesidades sociales básicas
- Inversión en el ser humano
- Infraestructuras y promoción del tejido económico
- Defensa del medio ambiente
- Participación social
- Desarrollo institucional y buen gobierno
- Prevención de conflictos.

Definidas las prioridades, el I-PD explicita los principales instrumentos de la ayuda bilateral, los principales actores de la AOD y el marco presupuestario.

²¹ “La cooperación multilateral comprende, en función de las instituciones a las que se dirige, la que se realiza a través de los Organismos Internacionales Financieros (OIF), Organismos Internacionales no Financieros (OINF), y la ejecutada por la Unión Europea, ya sea con cargo al presupuesto comunitario, ya a través del Fondo Europeo de Desarrollo (FED)” (MAEC, I-PD, p. 14).

²² Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>

Los instrumentos de cooperación internacional definidos en el I-PD son:

- Proyectos, programas y cooperación técnica
- Ayuda alimentaria
- Ayuda humanitaria
- Fondo de Ayuda al Desarrollo
- Alivio y condonación de la deuda externa
- Programas de cofinanciación con las ONGD
- Educación, sensibilización e investigación sobre el desarrollo
- Microcréditos

Por otro lado, los principales actores AOD que define el I-PD son:

- Las Administraciones Públicas
- Las empresas y organizaciones empresariales
- Las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo
- Universidades, centros educativos y organismos de investigación
- Sindicatos

Estos actores, reciben una asignación de recursos de acuerdo al presupuesto definido en el Plan Director. De hecho, el alcance presupuestal del I-PD, evidencia una política favorable en AOD (Ver Tabla 2).

El primer Plan Director de la Cooperación Española, resultó ser un documento globalizador y de grandes lineamientos. Cabe la comparativa con el II Plan Director 2005-2008 (en adelante II-PD), el cual triplica en volumen documental al primero, alcanzando las 123 páginas, que contienen y expresan nuevos y concretos aspectos de la cooperación, como fruto de la puesta en marcha del primer plan y los aprendizajes consecuentes.

Actores de AOD	2001	2002	2003	2004	Total Plan Director
Administraciones Públicas	109	110	111	112	442
Agricultura, Pesca y Alimentación	423	465	480	500	1.868
Asuntos Exteriores	63.179	67.100	67.117	69.210	266.606
Ciencia y Tecnología*	944	985	1.025	1.067	4.021
Defensa	12.000	12.000	12.000	12.000	48.000
Economía *	90.899	85.631	86.838	88.548	351.916
Educación, Cultura y Deportes	3.078	3.173	3.273	3.373	12.897
Fomento	423	449	482	516	1.870
Hacienda	73.007	70.966	75.831	77.933	297.737
Interior	2.069	2.632	3.717	3.793	12.211
Justicia	5	5	5	5	20
Medio Ambiente	175	182	189	196	741
Sanidad y Consumo	389	393	382	383	1.546
Trabajo y Asuntos Sociales	5.265	5.429	5.623	5.831	22.148
Comunidades Autónomas (1)	23.801	25.810	25.885	26.991	102.487
Entidades Locales (1)	14.500	15.958	16.416	16.362	63.237
Total AOD Plan Director	290.266	291.287	299.375	306.820	1.187.748

Cifras expresadas en millones de pesetas

* Ministerio de Economía: salvo FAD, las cifras de 2002, 2003 y 2004 son estimaciones.

* Ministerio de Ciencia y Tecnología: las cifras se han estimado de acuerdo con la Previsión del PACI-2000.

(1) Aproximación

Tabla 3. Distribución por actores, del presupuesto del Plan Director 2001-2004.

Fuente: MAEC., 2000, p. 44

2.5.2. El Segundo Plan Director (II-PD)

A diferencia del anterior, este documento incluye un capítulo dedicado a definir y delimitar la política española de cooperación internacional para el desarrollo explicitando la lucha contra la pobreza como fundamento y objetivo final, incorporando objetivos estratégicos y criterios de intervención. Asimismo, integra los ODM promulgados en el año 2000, que por la contemporaneidad con el texto del primer Plan, habían quedado fuera.

Otro de los aspectos que fortalecen el II-PD es una coyuntura internacional en la que “por primera vez en muchos años, los países desarrollados y los países pobres disponen de una agenda común para contribuir a gobernar la

globalización, para hacerla incluyente y promover la cohesión global. Por primera vez en muchos años existe una agenda social consensuada entre el Norte y el Sur que, poniendo al ser humano en el centro de los debates, promueve una visión universal de los Derechos Humanos” (MAEC, 2005, p. 17).

Los objetivos estratégicos explícitos en este II-PD son siete, y apoyan el aumento de capacidades: institucionales y sociales, humanas, económicas, para la mejora de la sostenibilidad ambiental, de libertad y capacidades culturales, de la autonomía de las mujeres, de prevención de conflictos y construcción de la paz. Este énfasis en una mejora de las capacidades y derechos responde a una concepción integrada y coherente de la política de cooperación, según se explicita en criterios de intervención que definen cómo alcanzar los objetivos estratégicos. El desafío de la cooperación para el desarrollo “conlleva realizar profundos cambios en nuestro sistema de ayuda oficial al desarrollo” (MAEC, 2005, p. 22).

El documento fija siete criterios de intervención para hacer frente a estos retos y que son congruentes con los principios enunciados: a) promover el consenso entre actores; b) coherencia de políticas; c) coordinación y armonización con otros donantes y alineamiento con políticas de los países receptores; d) mejora en la asignación de la ayuda; e) incremento de la cantidad de la AOD; f) mejora en la calidad de gestión de la ayuda; g) educación para el desarrollo y sensibilización de la sociedad española.

Otros cambios que incorpora el II-PD, es un mejorado análisis, delimitación y creación de instrumentos para la cooperación, la calidad de la cooperación, y el multilateralismo –“activo, selectivo y estratégico”– de ésta, así como una mayor especificidad en definir los actores en el campo de la AOD (MAEC, 2005, p. 79). En este último aspecto, es notable el cambio en el ámbito educativo, puesto que la Universidad aparece como actor específico de cooperación internacional al desarrollo, mientras que en el primer Plan, aparecía en forma global en el conjunto de lo educativo.

En cuestiones presupuestarias, en este Plan se duplica la asignación respecto del primero. Como se expresa en el documento, el salto cuantitativo es notable, el compromiso del Gobierno es, en todo caso, alcanzar una cuantía de AOD equivalente al 0,5% del PIB al final de la legislatura, y de cumplir, al tiempo, con los compromisos adquiridos en el seno de la Unión Europea y en la Cumbre de Monterrey. El II-PD se cerró asignando para el PACI 2008 la cantidad de 5.509 millones de euros netos a la AOD, alcanzando el 0,5% prometido (El Mundo.es, 2008). Finalmente, al cerrar el documento, el II-PD prevé: a) más fondos para cooperación multilateral y bilateral a través de programas o proyectos, y de la multi-bilateral del MAEC; b) aumento del presupuesto destinado a la ayuda humanitaria y de emergencia, con tendencia hacia el 7% de la AOD bilateral; c) incremento en la asignación de los programas que aborden la equidad de género y el análisis de género con datos desagregados por sexo de las acciones emprendidas; d) posición activa en los procesos de renegociación, conversión de deuda por desarrollo y condonación de deuda; e) aumento de las subvenciones dirigidas a ONGD, en particular, para apoyar campañas de sensibilización y educación ciudadanas (MAEC, 2005, p. 122).

A los países menos avanzados (PMA) se asigna una cifra base del 20% para la AOD, y el 40% va dirigido a América Latina. En cuanto a los países prioritarios, se marca la tendencia al 70% de la AOD bilateral. La asignación sectorial dirige un 20% de la AOD bilateral para la cobertura de necesidades sociales básicas (MAEC, 2005).

2.5.2.1. La Universidad y la Cooperación Universitaria al Desarrollo en el II-PD

En el II-PD se define a la Universidad como ámbito privilegiado para la cooperación al desarrollo, desde dos perspectivas fundamentales. En primer lugar, como institución dotada de recursos técnicos y humanos altamente cualificados, que abarcan todos los campos del conocimiento y cuya proyección hacia los procesos de desarrollo de los países y sociedades destinatarias de la ayuda española puede ser de gran importancia. En segundo lugar, porque constituye un espacio de enorme interés para la sensibilización y educación de

un segmento significativo de la población, y para la difusión de valores solidarios y universalistas en un sector de la juventud llamado a jugar un relevante papel social en el futuro. Teniendo en cuenta de que existen multitud de acciones de la Universidad hacia el exterior, y que no todas ellas son cooperación universitaria al desarrollo, se hace hincapié en la necesidad de “delimitar de manera precisa el ámbito de la cooperación al desarrollo diferenciándolo, hasta donde sea posible, de otros aspectos de la cooperación internacional de las universidades. (MAEC, 2005, p. 108-109).

El II-PD señala siete ámbitos de la cooperación universitaria al desarrollo:

1. Investigación para el desarrollo.
2. Investigación aplicada y transferencia de tecnología adaptada a las condiciones locales.
3. Fortalecimiento institucional de las universidades de países en vías de desarrollo.
4. Educación para el desarrollo y la sensibilización.
5. Asesoría técnica en las distintas fases del ciclo de los proyectos.
6. Formación de profesionales en los ámbitos de la cooperación y el desarrollo.
7. Fomento del voluntariado y formación inicial de los estudiantes.

Sin embargo, no debe excluirse que, dentro de su autonomía financiera, las universidades puedan llevar a cabo proyectos propios de cooperación al desarrollo en aquellos sectores que resulten especialmente adecuados a las características de la universidad, como la capacitación profesional o la educación social. Asimismo, debe tenerse en cuenta que la alta capacidad técnica de las Universidades puede redundar en beneficio de las intervenciones de otros actores de la cooperación, como las ONGD o el sector empresarial, mediante el establecimiento de fórmulas de asociación (MAEC, 2005).

2.5.2.2. Las TIC en el II-PD

El primer Plan Director, había incorporado el tema de las tecnologías de la

información y la comunicación, asociadas al desarrollo intercultural, la educación, la capacidad de gestión institucional y el apoyo a la industria; sin embargo son escasas –menos de diez– sus menciones directas en todo el documento.

El II-PD, integra las TIC en todo el documento como un elemento clave de superación de la pobreza. Lo importante en este sentido es que le reserva un apartado²³, que aunque breve es fundamental en su contenido teórico y operativo, ya que marca un antes y un después en la integración TIC y la relación TIC-AOD. Reza el texto: “Se valorará la utilidad de las TIC como herramienta al servicio de los objetivos planteados en los distintos sectores estratégicos prioritarios. Con ello, se apunta al cumplimiento del ODM 8 (meta 18): hacer accesibles, en colaboración con el sector privado, los beneficios de las nuevas tecnologías, en especial de la información y las comunicaciones. Además, se elaborará una guía para la introducción de las TIC en las actuaciones de la Cooperación Española” (MAEC, 2005, p. 117).

Estas orientaciones del MAEC para la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en procesos y actividades de Cooperación al Desarrollo dieron a la creación de la “Guía para la Integración de las TIC en la Cooperación Española” (Guía TIC), elaborada y publicada en 2006 por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Este documento-guía enfatiza el acceso a la tecnología en red, menciona los telecentros como “principales instrumentos para lograr el acceso universal a corto y medio plazo” (MAEC, 2006, p. 42), e introduce el tema del uso de software libre o de código abierto para “(i) propulsar la formación de empresas locales, (ii) limitar las dependencias comerciales y de estándares técnicos cerrados, (iii) reducir parte de los costos, según muchos analistas, y (iv) dinamizar la creación de contenidos locales para Internet” (MAEC, 2006, p. 43).

²³ Apartado 1.3 del Capítulo 8 dedicado a la “Calidad de la ayuda” p. 114-120.

Esta guía también hace referencia a la evolución que ha tenido la perspectiva de la inclusión TIC en la cooperación al desarrollo: “La evolución grosso modo ha sido la siguiente. Al principio, en los años 80-90 se ponía el acento en las infraestructuras y las tecnologías. A partir de la siguiente década se dio mayor importancia a las tareas de capacitación. Más recientemente y futuro se prevé que el énfasis debe estar en apoyar la estructura social, en facilitar que la sociedad se apropie de las TIC” (MAEC, 2006, p. 31).

Coincidimos con el documento cuando expresa que uno de los principales obstáculos para una plena inserción de las TIC en el trabajo de cooperación suele ser que los profesionales de una agencia o institución (incluyendo los gestores y dirigentes) conocen poco sobre las posibilidades y utilidades de las TIC en los procesos de desarrollo humano y concretamente en sus proyectos y programas (MAEC, 2006).

Figura 10. Portada de la Guía para la Integración de las TIC en la Cooperación Española.
Fuente: MAEC, 2006

Lo que nos ha interesado en mayor medida en esta Guía TIC, se refiere al análisis que realiza el MAEC en relación a la “integración” de las TIC, partiendo del propio término integración y proponiendo luego algunas vías para su análisis. En particular, se hace referencia al tratamiento del tema “integración de las TIC” en la literatura disponible, en su mayoría de habla inglesa, conducente al término inglés: *mainstreaming* entendido como “integración profunda y abarcadora en todos los ámbitos de la organización (...) al uso de las TIC en todas las vertientes del trabajo de una entidad donde puedan ayudar a lograr una mayor eficacia (efectividad + eficiencia). Esto incluye el uso de las TIC en funciones de planificación, diseño, implementación, promoción y gestión de acciones, proyectos y programas de cooperación” (MAEC, 2006, p. 50).

La AECID recomienda analizar la cooperación española desde una perspectiva sistémica. Considerar que existen una serie de recursos (*inputs*), como son las personas, el dinero y el conocimiento, unas normas y estilos operativos para canalizar su funcionamiento (procesos), y unos objetivos/resultados (*outputs*). Parte de los recursos, normas y resultados son comunes para todos sus componentes. El sistema está conformado por un número de actores (nodos) de diferentes pesos y características. Entre dichos actores hay relaciones (vínculos) reflejadas en comunicaciones y transacciones, a veces bilaterales, a veces entre más de dos actores, y ocasionalmente concerniendo la mayoría de los actores. Es decir, se estructura en red²⁴, con relaciones más horizontales que jerárquicas, aunque posiblemente como una red poco organizada y funcional.

²⁴ En este punto, el documento incorpora una nota al pie (Nº 42) proponiendo considerar el concepto de red, según Castells, “como la nueva estructura social de la Era de la Información, conformada por redes de producción, poder y experiencia”. De allí que hemos indagado el análisis que hace Castells de la sociedad red y entendemos que es significativa su síntesis al definir la sociedad red, “como una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet (...) no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. (...) es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos (Castells, 2005).

En cuanto al objeto de nuestro trabajo –los entornos virtuales como instrumentos de cooperación– las referencias y aspectos señalados por la Guía TIC afirman que las redes tienen efectos muy importantes, al facilitar la colaboración (la acción básica en la cooperación) y posibilitar una mejor coordinación (entre actores, y para distribuir tareas). “Las TIC facilitan la comunicación y los intercambios en las redes humanas e institucionales. De hecho, una parte significativa de dichas tecnologías conforman redes (electrónicas) y están configuradas en red. Herramientas como los foros electrónicos, los programas de gestión de proyectos, los espacios virtuales comunitarios (...) o inclusive las utilidades de revisión de documentos, ayudan a funcionar mejor en red” (MAEC, 2005, p. 43-44).

Los otros puntos que menciona la Guía TIC se centran en el uso de las redes ciudadanas desde el terreno, para la promoción, participación, divulgación y empoderamiento social; en el potencial excepcional de las universidades en relación a las TIC y la cooperación, así como su participación en proyectos solidarios relacionados con el software libre, dada su influencia en la elaboración de este tipo de aplicaciones.

La cooperación al desarrollo debe promover el acceso universal a las tecnologías de la información y la comunicación. Se hace evidente aquí, el potencial que tienen estas tecnologías para mejorar la cobertura de las necesidades sociales básicas, el desarrollo del tejido productivo, la inserción de los más pobres en el circuito económico, la participación social y el fortalecimiento institucional, se debe hacer un importante esfuerzo para que estas tecnologías, especialmente la telefonía básica e internet, se extiendan lo más rápidamente posible, con el objetivo último de que su acceso sea universal en el medio plazo (MAEC, 2005).

Según García y Lombarte (2005) –citando a Hellawell (2001)– “la utilización de las TIC puede ayudar a desarrollar nuevas capacidades y mejorar la empleabilidad y la confianza en uno mismo. Aprender a utilizar Internet puede suponer, para los

jóvenes, una oportunidad de relación y desarrollo.” El papel de las TIC en el desarrollo se basa en que son buenas herramientas para manejar la información. Si la información es un recurso esencial para el desarrollo humano, entonces las TIC tienen el potencial de formar parte del kit de herramientas básicas para el desarrollo humano. Por tanto, la utilidad de las TIC para el desarrollo humano se deriva fundamentalmente del valor de la información para actores y procesos de desarrollo. (Acevedo, 2004):

A posteriori de la Guía TIC orientada a la Cooperación Internacional del año 2006, se han generado otros documentos. Por ejemplo, la *Guía para la incorporación de las TIC en las intervenciones de educación en la cooperación al desarrollo* (MAEC, 2009c), con recomendaciones orientadas a los distintos componentes y actores de los sistemas educativos: instancias gubernamentales, instituciones, docentes, y alumnos.

2.5.3. El Tercer Plan Director (III-PD)

El III Plan Director ha sido definido como el PD de la calidad y eficacia de la Cooperación Española. Calidad y eficacia de la cooperación, más que de la ayuda (terminología esta última que había sido prioritaria para el anterior plan).

El plan antecedente expresaba el deseo de la mejora de la calidad de la AOD, y lo asociaba a un proceso de profundos cambios y modificaciones notables en diferentes políticas y aumentar la coherencia entre ellas, además de redefinir y fortalecer a las instituciones encargadas de gestionar la política de desarrollo internacional. Aumentar la calidad mediante el cambio en los objetivos, las prioridades geográficas y sectoriales, las formas de relacionarse los diferentes actores implicados, la gestión de los instrumentos y las modalidades de actuación. El III-PD, hereda aquel compromiso, y se constituye en prueba fehaciente del proceso de cambio, siendo fruto de seis meses de elaboración – por primera vez a partir de la evaluación sistemática de la cooperación– y de “un

intenso trabajo de debate público y de procesado de aportaciones escritas donde han participado más de 500 personas” (MAEC, 2009a, p. 2).

En cuanto a la estructura general del documento, éste consta de 5 partes. La primera, expone las bases y principios a que responde el Plan. La segunda parte contiene objetivos, ámbitos estratégicos y aspectos de la gestión. En la tercera parte se presentan y comentan los aspectos y prioridades de la política para el desarrollo. La cuarta parte define instrumentos y recursos, mientras que la quinta y última, refiere seguimiento y la evaluación del Plan Director.

Si el II-PD fue el Plan de la consolidación de la cooperación como política de Estado, ahora el III-PD desde su arranque y primeras líneas, constituye un documento que integra un alto índice de participación e implicación de todos los actores de la Cooperación Internacional española.

Surge al término de una década en la que se venía generando un notable crecimiento de la economía española, hasta los primeros indicios de una gravísima crisis económica internacional en 2007, que fue generando una caída gradual del PIB hasta el desplome del -4% en su último año²⁵. En el texto del III-PD desde principio a fin impacta esta coyuntura de crisis global –casi 60 veces mencionada en todo el documento– al mismo tiempo y contrarrestándola, se manifiesta un “renovado compromiso con la lucha contra la pobreza, con todos los medios al alcance del conjunto de todas las políticas públicas (...) este Plan Director consolidará y hará viable el 0,7 % [de la RNB] con una meta intermedia del 0,56% en 2010 (...) [por otra parte] este debe ser el plan director que consolide una cultura de aprendizaje y de evaluación” (MAEC, 2009a, p. 2). Se esperan superar por tanto los avances –en todos los sentidos y también presupuestales– del período antecedente, así como las metas aun pendientes de resolver. El sentido del documento es ofrecer y sugerir una “una orientación

²⁵ Índice del último trimestre de 2009. Fuente: INE. PIB Tasas de variación anual. <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do?per=03&type=db&divi=CNTR&idtab=9>

estratégica sobre lo que hay que hacer en el futuro, qué y cómo” (MAEC, 2009a, p. 3). Se trata del PD más exhaustivo de los tres hasta ahora elaborados, basado en una visión estratégica, compleja y multilateral de la cooperación.

En cuanto al contenido del III-PD, queda explícita la continuidad del II-PD, consolidándose la opción por los servicios sociales imprescindibles, como la educación, la salud, el agua y el saneamiento; igualmente aboga por el género en desarrollo, gobernabilidad democrática, cultura y desarrollo y construcción de la paz. Da un impulso renovado a prioridades emergentes como el desarrollo rural y la lucha contra el hambre, el medio ambiente, la lucha contra el cambio climático y hábitat, la ciencia, tecnología e innovación, la participación del sector privado y el trabajo decente para generar un patrón de crecimiento inclusivo o la consideración de una política coherente de migración y desarrollo.

Acompañar el incremento de la ayuda con una apuesta firme por la calidad, para lo que es imprescindible:
1. Concentración: en sectores, en países, y en contribuciones multilaterales.
2. Selectividad estratégica. Priorización en cada país , concentración, y avance efectivo en el cumplimiento de la Declaración de París y AAA.
3. Articular la planificación estratégica con la toma de decisiones en la programación operativa, todo ello acorde con el apoyo al país socio en sus prioridades.
4. Consolidar la cultura de planificación, seguimiento y evaluación, poniendo en marcha un sistema integrado para orientar la gestión hacia la consecución de resultados de desarrollo basado en la gestión del conocimiento y la evaluación.
5. Profundizar la coordinación y complementariedad entre los actores: entre la AGE, CCAA, EELL, ONGD y otros actores.
6. Implementar definitivamente la coordinación sobre el terreno , que es donde el impacto negativo de la descoordinación es mayor para los socios.
7. Incrementar las capacidades y RRHH necesarios .
8. Adecuar los instrumentos y garantizar un uso apropiado para cada caso.
9. Avanzar decididamente en la reforma de las instituciones más importantes en la ejecución de la Cooperación Española, y en la delegación de competencias y descentralización a las oficinas sobre el terreno. Especialmente consolidar la reforma en la AECID y el papel de liderazgo de las OTC.
Avanzar en la Coherencia de las Políticas y en la Educación para el Desarrollo.
Consolidar la participación y el consenso como características intrínsecas de la política de desarrollo y de cooperación, para lo que será necesario reforzar y reformar los órganos de participación social para hacerlos también más operativos.

Tabla 4. Recomendaciones para la evaluación del II Plan Director.

Fuente: MAEC, 2009b, p. 10

Como se expresa en el III-PD, “la Política Española para el Desarrollo reafirma su compromiso con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con la Declaración de París sobre Eficacia de la Ayuda y la Agenda para la Acción de Accra (AAA), con el Consenso de Monterrey –recientemente renovado en Doha en 2008–, y con el Consenso Europeo sobre Desarrollo” (MAEC, 2009b, p. 3).

La política española en materia de cooperación internacional expresa cuál es su perspectiva sobre el desarrollo y cuáles son los principios rectores del III-PD a través de 10 enfoques-principios, que regularán todas las acciones y decisiones en el marco del Plan. Se puede decir con propiedad, que es una postura centrada en el ser humano, con una convicción rectora que es la vanguardia detrás de la que vienen y se sostienen mutuamente los demás puntos de la compleja visión de la cooperación al desarrollo en el III PD: el desarrollo es un derecho humano.

1. Enfoque de Desarrollo Humano y de las Capacidades Humanas. El ser humano en el centro2. Enfoque Basado en Derechos. El desarrollo como pleno ejercicio de todos los derechos humanos.3. Enfoque de Desarrollo Sostenible. Los derechos presentes y futuros4. Enfoque Participativo y Empoderamiento. Cambiar las relaciones de poder5. Enfoque de Género en Desarrollo. Igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres6. Enfoque de Proceso. El desarrollo como proceso de aprendizaje.7. Eficacia en el desarrollo, más allá de eficacia de la ayuda8. Desarrollo endógeno y apoyo a políticas públicas.9. Una asociación para el desarrollo.10. Una política integral para el desarrollo internacional para mejorar las condiciones de vida de las personas

Tabla 5. Enfoques y principios de la Cooperación Española.
Fuente: MAEC, 2009b, p. 12

La misión específica de los actores de Cooperación Española es acompañar los procesos de desarrollo de las personas, colectivos y sociedades para alcanzar el pleno ejercicio de sus derechos, en asociación con los otros agentes (locales e

internacionales), para luchar contra la pobreza de forma coherente, integral y eficaz, impulsando la transformación del orden internacional y construyendo una gobernanza global equilibrada e inclusiva (MAEC, 2009b, p. 3).

Para constituir la estrategia AECID, se definen en el III-PD, tres espacios primordiales de acción, más cuatro elementos claves que viabilizan la actuación, constituyéndose de esta manera los denominados ámbitos estratégicos (7 en total) para la Cooperación al Desarrollo.

- 1- La asociación en el terreno con los países socios.
- 2- Los foros y organismos multilaterales.
- 3- A través de la Coherencia de Políticas para el Desarrollo (CPD).
- 4- La Educación para el Desarrollo de la ciudadanía.
- 5- Poner el conocimiento al servicio del desarrollo.
- 6- Capacidades institucionales y humanas apropiadas.
- 7- Diálogo, coordinación y complementariedad efectiva de los actores de la Cooperación Española.

AE	ÁMBITO ESTRATÉGICO	2009				2010				2011				2012			
		T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
1	EFICACIA DE LA AYUDA				Impulso PLAN DE ACCIÓN								Implementación				
2	MULTILATERALISMO ACTIVO Y EFICAZ				Impulso PLAN DE ACCIÓN								Implementación				
3	COHERENCIA DE POLÍTICAS								Impulso PLAN DE ACCIÓN				Implementación				
4	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO								Impulso PLAN DE ACCIÓN				Implementación				
5	INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO				Implementación				Impulso PLAN DE ACCIÓN				Implementación				
6	CAPACIDADES INSTITUCIONALES Y HUMANAS											Impulso PLAN DE ACCIÓN		Implementación			
7	CONSENSO, COORDINACIÓN Y COMPLEMENTARIEDAD								Implementación								

Tabla 6. Secuenciación del III Plan Director 2009-2012.

Fuente: MAEC, 2009

La secuencia de trabajo en los ámbitos estratégicos para el período 2009-2012

implica la generación de planes de acción anuales (PACI), y la implementación según se prevé en el III-PD.

Definidos los ámbitos estratégicos, el documento establece las *prioridades*, definiéndolas como “horizontales” y “sectoriales” (Tabla 6).

PRIORIDADES HORIZONTALES					
	Inclusión social y lucha contra la pobreza	Promoción de los derechos humanos y gobernabilidad democrática.	Género en desarrollo	Sostenibilidad ambiental	Respeto a la diversidad cultural
PRIORIDADES SECTORIALES	<i>Desarrollo rural y lucha contra el hambre. Crecimiento económico para la reducción de la pobreza. Servicios sociales básicos: Educación Salud Agua y saneamiento</i>	<i>Gobernabilidad democrática. Ciencia. Construcción de la Paz. Tecnología e Innovación para el Desarrollo Humano. Cultura y desarrollo</i>	<i>Género en desarrollo.</i>	<i>Sostenibilidad ambiental lucha contra el cambio climático y hábitat.</i>	<i>Migración y desarrollo. Políticas para el desarrollo de la infancia y la juventud, pueblos indígenas y población afrodescendiente.</i>

Tabla 7. Prioridades horizontales y correspondientes prioridades sectoriales.

Fuente: Elaboración propia a partir de MAEC, 20091, p. 96-103

El III-PD dedica un capítulo específico al tema de la Acción Humanitaria (AH). Este concepto incluye las dimensiones de prevención, protección, asistencia, rehabilitación y reconstrucción, junto con sensibilización e incidencia a favor de las víctimas de crisis, ya sean provocadas por catástrofes naturales o de origen humano. El fin primordial de la AH es proteger o salvar vidas, prevenir y aliviar el sufrimiento humano, atender las necesidades básicas e inmediatas, y promover el restablecimiento de los derechos de las poblaciones afectadas, en una perspectiva de reducción de la vulnerabilidad y fortalecimiento de las capacidades. En la transición entre el II-PD y el III-PD, las AH españolas han destacado internacionalmente en crisis humanitarias, y también han sido

ampliamente evaluadas. Uno de los mayores despliegues, durante el período de huracanes en Haití 2008, requirió una fuerte presencia de la AH española.

Coincidiendo con la asunción de España en la presidencia de la UE, se sucede en el mismo país –Haití– el mayor terremoto de su historia con un saldo de cincuenta mil víctimas mortales y 3 millones de damnificados, activando la mayor movilización de AH internacional, “mecanismos existentes en el seno de la Unión”²⁶, así como el protocolo y los principios establecidos por el III-PD -AH española. La ausencia de previsión sobre este apartado específico de la AOD española, hubiese provocado una asistencia desordenada y precaria, insostenible ante la gravedad y escala de este tipo de crisis humanitaria²⁷.

En cuanto al marco normativo internacional, la AH está determinada por (MAEC, 2009a, p. 181):

- El Derecho Internacional Humanitario (DIH): Convenciones de Ginebra de 1949 y los tres Protocolos adicionales de 1977 y 2005.
- Derecho Internacional de los Refugiados: Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967.
- Resolución 46/182 de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre fortalecimiento de la coordinación de la asistencia humanitaria de emergencia del sistema de Naciones Unidas.
- El Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Para definir prioridades de actuación de la Cooperación al Desarrollo española, el actual Plan Director establece los siguientes criterios:

²⁶ http://www.aecid.es/web/es/noticias/2010/01_Enero/2010_01_11_ayudahaiti1.html

²⁷ Sobre la AH en caso de situaciones de emergencia, las universidades españolas a través de la CRUE aprobaron en 2006 el “Protocolo de actuación de las universidades frente a situaciones de crisis humanitarias”, que se ha activó para el caso del terremoto haitiano del 12 de enero de 2009, en coherencia con el conjunto de protocolos internacionales a estos efectos.

- Indicadores de desarrollo, teniendo preferencia los de pobreza y exclusión más acentuadas, por tanto los Países de Renta Media Baja son prioritarios, y les siguen los Países de Bajo Ingreso y los Países Menos Adelantados.
- Presencia y capacidad institucional de la Cooperación Española desplegada en el país socio.
- Marco de asociación posible en el país, considerando: el potencial del país como socio de desarrollo; la posición relativa de la Cooperación Española con respecto a otros donantes.

En función de ese marco de asociación, surgen categorías importantes que refieren a la capacidad del país y necesidad de la ayuda:

- Países de asociación amplia: países menos adelantados y con gran necesidad de AOD.
- Países de asociación focalizada: ayuda específica en programas.
- Países de renta media: ayuda para la consolidación de los logros del desarrollo.

De acuerdo a la información disponible online en el portal Web de la AECID (2009)²⁸, cada una de las categorías corresponde a los siguientes grupos de países, teniendo estrecha correspondencia con la idea de geografía del desarrollo, que mencionamos anteriormente²⁹:

Grupo A - Asociación amplia: con Países Menos Adelantados, Países de Bajo Ingreso o Países de Renta Media Baja en los que existen oportunidades para establecer un marco de asociación a largo plazo, basado en los principios de eficacia de la ayuda, que permita la canalización de elevados volúmenes de AOD y el uso de un amplio espectro de instrumentos. Entre los grupos A y B se distribuirá como mínimo el 85% de la AOD asignable geográficamente para 2012, de manera que los países categoría A, concentren dos tercios de la misma.

²⁸ Portal AECID. <http://www.aecid.es/es/donde-cooperamos/>

²⁹ Ver apartado 1.2.2. La Declaración de París.

Latinoamérica	Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Haití, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador y República Dominicana
Magreb, Oriente Medio y Próximo	Marruecos, Mauritania, Argelia, Territorios Palestinos y Población Saharaui
África Subsahariana	Etiopía, Malí, Mozambique, Senegal, Cabo Verde y Níger
Asia y Pacífico	Filipinas y Vietnam

Grupo B - Asociación focalizada: con Países Menos Adelantados, Países de Bajo Ingreso o Países de Renta Media Baja en los que el programa de cooperación no permite una asociación del tipo A y aumenta su impacto en desarrollo si se centra en un único sector clave o en más de uno pero bajo un único enfoque, identificado conjuntamente con el país socio y con un uso selectivo de instrumentos. Entre los grupos A y B se distribuirá como mínimo el 85% de la AOD asignable geográficamente para 2012, de manera que los países categoría B concentren un tercio de la misma.

Latinoamérica	Colombia
Oriente Medio	Irak y Líbano
África Subsahariana	Guinea Ecuatorial, Sudán, Guinea Bissau, Gambia, Angola y República Democrática del Congo y Guinea Conakry
Asia y Pacífico	Timor Oriental, Afganistán, Camboya y Bangladesh

Grupo C - Asociación para la consolidación de logros de desarrollo: países que permiten el establecimiento de estrategias de asociación concretas para la promoción del desarrollo a través del fortalecimiento de políticas públicas inclusivas, la promoción de la cooperación sur-sur, la cooperación triangular y la provisión de bienes públicos globales.

Latinoamérica	Costa Rica, Brasil, México, Venezuela, Panamá, Argentina, Uruguay y Cuba
Magreb, Oriente Medio y Próximo	Siria, Túnez, Egipto y Jordania
África Subsahariana	Namibia

Como se observa en el listado, como parte del grupo C aparece Uruguay, país donde estudiaremos el caso³⁰.

Se trata de un país calificado como de renta media, donde aún subsisten grandes brechas sociales agravadas por un alto costo de vida. A pesar de que Uruguay aparezca entre los países con mejores condiciones, y por tanto, asociado para la promoción al desarrollo, existen en el país importantes deficiencias y deterioro en la calidad de vida.

Uruguay presenta una realidad caleidoscópica. Existen problemas de eficacia de la administración pública, a los que se suman aquellos relativos a la creciente demanda social en un contexto de escasez de recursos, “así como el hecho de que las familias y el mercado laboral han sufrido profundas transformaciones asociadas al aumento de la tasa de actividad de las mujeres, cambios en los arreglos familiares y envejecimiento de la población). Estos cambios han dado lugar a nuevos riesgos y problemas sociales” (Ferrando, Pérez y Salas, 2010).

La AECID considera a Uruguay un país excepcional en América Latina por sus indicadores generales. Sin embargo, en los últimos años la aceleración de los procesos de exclusión y marginación social están conformando una nueva realidad. Al mismo tiempo, el país enfrenta un periodo de importantes transformaciones fruto del momento político y económico actual. Según la Agencia, se trata de un país en transición socioeconómica, que tiene reflejo y viene determinada por nuevos perfiles de pobreza y exclusión social; y transición

³⁰ Profundizaremos en el contexto uruguayo más adelante, sin embargo, incluiremos algunas reflexiones que nos permitan ir enfocando el caso en estudio.

política, iniciándose una nueva fase en la historia política del país con el ascenso de la izquierda, por primera vez a nivel nacional, en las elecciones de 2004. Por otra parte, el proceso de modernización del modelo de Estado, se visualiza desde finales de la década de los ochenta en lo que hace a su estructura general. Hubo una importante crisis económica regional entre los años 2001 y 2002 que generó desempleo y precarización del trabajo, profundizó el debilitamiento de los sistemas educativos y salud, deterioró las finanzas públicas y aumentó el riesgo país. En este momento, aunque mejoran algunos porcentajes, lo cierto es que alrededor de un tercio de la población (32.1%) vive en la pobreza. Según AECID, a pesar de la dependencia regional de la economía, la fortaleza de Uruguay se encuentra en su estabilidad político-institucional fuertemente arraigada con una tradición democrática muy presente y con un alto grado de participación social y política de sus ciudadanos. En este concierto, siempre ha destacado el país por el nivel educativo de la población y el alto grado de cumplimiento de los ODM. Su posición geoestratégica en la región lo convierte en un buen entorno para trabajar en el desarrollo a nivel incluso regional (AECI, 2006).

2.5.3.1. Los instrumentos de Cooperación Internacional en el III-PD

El número y especificidad de los instrumentos de Cooperación internacional, resultan de la evaluación de las acciones desarrolladas durante el anterior Plan, de modo que en el presente aumentan y se diversifican (MAEC, 2009a):

- Ayuda programática: con un protagonismo especial, canalizará un mayor volumen de AOD.
- Cooperación delegada (gestionar programas de otros donantes).
- Cooperación Triangular y Sur-Sur.
- Proyectos: apuntar a una gestión eficaz.
- Programas: de intervención con mayor fuerza e integrados.

- Cooperación Técnica: redefinición estratégica según Agenda Accra y la Comisión Europea.
- Subvenciones a ONGD.
- Alianzas público- privadas, convenios de lucha contra la pobreza.
- Reforma del Fondo de Ayuda al Desarrollo (FAD) como Fondo para la Promoción del Desarrollo (FONPRODE).
- Fondo para la Internacionalización de la Empresa (FIEM) como instrumento de política comercial.
- Fondo de Concesión de Microcréditos (FCM).
- Gestión de la Deuda Externa: lucha contra los problemas de sobreendeudamiento.

En un posterior trabajo de investigación podríamos profundizar en otros instrumentos que hemos encontrado en esta línea, como son, los de cooperación multilateral y la cooperación en el ámbito de la Educación para el Desarrollo; así como los instrumentos de cooperación para la Investigación para el Desarrollo. “Además, se debe considerar la utilización de las TIC para favorecer la equidad de género y eliminar la existente brecha digital de género a través de la promoción de la capacitación sobre el uso de las TIC entre mujeres y niñas y su acceso a dichas tecnologías” (MAEC, 2009a, p. 171).

2.5.3.2. Los Planes Anuales de Cooperación Internacional (PACI)

El Plan Director requiere una organización exhaustiva en relación a las prioridades e instrumentos del mismo. Es por ello que anualmente se elaboran los Planes de Cooperación Internacional (PACI). Cada PACI constituye un plan de trabajo elaborado en base a la evaluación de lo anteriormente hecho, a fin de construir sobre “lo avanzado y aprendido en el ciclo anterior, y sobre todo impulsar la conformación de una política integral para el desarrollo que contemple de forma integrada y a largo plazo todos los efectos y contribuciones

que sobre el desarrollo pueden ser producidos o realizadas por el conjunto de las Administraciones Públicas, de su ciudadanía y de los diferentes agentes sociales” (MAEC, 2009d, p. 5).

El PACI siempre acorde al Plan Director, señala los 7 ámbitos estratégicos claves:

- 1- Ayuda Eficaz
- 2- Multilateralismo activo y eficaz
- 3- Coherencia de políticas para el Desarrollo
- 4- Educación para el Desarrollo
- 5- Investigación, innovación y estudios sobre el desarrollo
- 6- Capacidades institucionales y humanas
- 7- Diálogo, coordinación y complementariedad

En el III-PD, deben emitirse cuatro PACI, entre el año 2009 y 2012, cada uno respondiendo a las evaluaciones previas y el principio de coherencia. En el caso del PACI 2009, se trata del primer plan operativo del nuevo período del Plan Director. Contuvo las indicaciones y pautas para el impulso de las acciones en cada ámbito estratégico. En lo que a Cooperación Universitaria al Desarrollo respecta, el PACI 2009 se caracterizó por apuntar a un afianzamiento de la AOD y trabajar en continuidad con las instancias creadas en el período anterior, como es el caso del Observatorio CUD. El PACI favoreció la integración de nuevas universidades a las actividades de seguimiento de las acciones.

Se sumaron más universidades en la AOD, sin embargo, no hubo un incremento significativo del total de AOD en euros, puesto que la mayoría de las Universidades redujo presupuesto, como se ve en la Tabla 7.

En relación al PACI 2010, podemos decir que afianzó y dio continuidad a los lineamientos de la cooperación definidos en el III-PD, sentando las bases a su vez para otros cambios, en especial en el terreno legislativo y de asignación de fondos propios para la Cooperación. El plan centra sus prioridades temáticas en enfrentar la crisis económica y financiera y el estudio del impacto de la crisis en

los países en desarrollo, en contribuir al desarrollo rural, agrícola y de seguridad alimentaria y en impulsar la lucha contra el cambio climático y la sostenibilidad medioambiental (MAEC, 2010).

Universidades	2008	2009	2009/08 (%)	2009/08 (€)
1. Universidad Complutense de Madrid	1.490.563	1.347.096	-9,63%	-143.467
2. Universidad de Granada	559.909	964.105	72,19%	404.195
3. Universidad Politécnica de Madrid	958.937	873.461	-8,91%	-85.476
4. Universidad de La Laguna	0	523.314	-	523.314
5. Universitat Politècnica de València	307.823	500.499	62,59%	192.676
6. Universidad de Valladolid	0	481.958	-	481.958
7. Universitat Politècnica de Catalunya	764.281	480.508	-37,13%	-283.773
8. Universitat d'Alacant	626.049	476.489	-23,89%	-149.560
9. Universidad de Sevilla	217.255	432.464	99,06%	215.209
10. Universidad de les Illes Balears	467.680	409.025	-12,54%	-58.655
11. Universidad Nacional de Educación a Distancia	722.706	386.672	-46,50%	-336.034
12. Universidad Autónoma de Madrid	385.862	358.385	-7,12%	-27.477
13. Universitat Miguel Hernández d'Elx	175.994	240.408	36,60%	64.414
14. Universidad del País Vasco	117.513	219.541	86,82%	102.028
15. Universidad de León	0	217.527	-	217.527
16. Universidad Autónoma de Barcelona	287.034	215.625	-24,88%	-71.408
17. Universitat Jaume I	627.426	198.444	-68,37%	-428.982
18. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	262.538	184.673	-29,66%	-77.864
19. Universidad Pública de Navarra	0	175.101	-	175.101
20. Universidad de Córdoba	178.004	166.894	-6,24%	-11.110
21. Universidad de Cantabria	459.816	164.421	-64,24%	-295.395
22. Universidad de Málaga	0	135.714	-	135.714
23. Universidad Carlos III de Madrid	103.436	122.773	18,69%	19.337
24. Universidad de Oviedo	121.553	117.007	-3,74%	-4.546
25. Universidade da Coruña	327.294	99.408	-69,63%	-227.886
26. Universidad de La Rioja	65.808	75.927	15,38%	10.119
27. Universitat de Girona	114.449	52.410	-54,21%	-62.040
28. Universitat de Lleida	66.250	38.160	-42,40%	-28.090
29. Universidad de Burgos	0	5.280	-	5.280
30. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid	68.794	0	-100,00%	-68.794
30. Universidad de Huelva	11.660	0	-100,00%	-11.660
Total AOD de las Universidades (Euros)	9.488.634	9.663.288	1,84%	174.654

Tabla 8. Seguimiento del PACI 2009.

Fuente: MAEC³¹

Tales prioridades parten de esta reafirmación del impulso a la agenda de la Declaración del Milenio. Hay que destacar por ejemplo, la lucha por hacer efectivo el derecho a la alimentación (enfocada al ODM 1); la lucha contra el cambio climático, en el año clave para la preparación de la Cumbre de Río+20 en

³¹ Seguimiento del PACI 2009: <http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Documents/Seguimiento%20PACI%2009.pdf>

2012; y la lucha por la consecución de los recursos necesarios para ello, con especial protagonismo del impulso a la introducción de una tasa sobre transacciones financieras internacionales y la movilización de recursos domésticos, como claves de la financiación del desarrollo humano y sostenible en el futuro (MAEC, 2011a).

Secuenciación del desarrollo del Plan Director 2009-2012. Revisión en 2010																	
AE	Ámbito estratégico	2009				2010				2011				2012			
		T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
1	Eficacia de la ayuda				Impulso Plan de Acción				Implementación								
2	Multilateralismo activo y eficaz				Impulso Plan de Acción				Implementación								
3	Coherencia de Políticas				Bases			Impulso Plan de Acción					Implementación				
4	Educación para el Desarrollo					Bases			Impulso Plan de Acción				Implementación				
5	Investigación, innovación y estudios sobre el desarrollo					Bases			Impulso Plan de Acción				Implementación				
6	Capacidades institucionales y humanas									Impulso Plan de Acción			Implementación				
7	Consenso, coordinación y complementariedad												Implementación				

Tabla 9. Secuenciación del III Plan Director 2009-2012. Revisión 2010.
Fuente: MAEC, 2010

En los tramos medio y final, de la ejecución del III Plan Director –años 2011 y 2012–, se está en la transición a la implementación de las acciones, en coherencia con las prioridades establecidas para el trienio.

2.5.3.3. La Universidad en el III-PD

En el III-PD, la Universidad es “un actor imprescindible”, de gran relevancia en el sistema español de cooperación internacional para el desarrollo (MAEC, 2009a, p. 163). El documento expresa que las universidades constituyen un espacio fundamental para la investigación, el conocimiento y la sensibilización de la amplia problemática que condiciona el desarrollo de los seres humanos en unas u otras partes del mundo (MAEC, .2009, p. 269). Junto a los otros agentes de la

sociedad, la AECID incluye a la Universidad en la promoción de la asociación, participación, coordinación y complementariedad de actores de acción humanitaria. La actividad de investigación, evaluación, formación, y atención del sector prioritario de la Educación para el Desarrollo, constituyen su identidad como agente de cooperación.

El III-PD señala, concretamente, que existe muy escasa sistematización de la investigación para el desarrollo. Afirma que en España no existe una tradición investigadora sobre los problemas del desarrollo similar a la que se observa en los países de nuestro entorno. A diferencia de éstos, se detecta un notable predominio de la investigación-asesoría, centrada en el estudio de los programas y proyectos de cooperación. Ello, sin que los propios procesos y experiencias de desarrollo desde los puntos de vista: económico, social, político, de género o medioambientales, hayan tenido un progreso acorde a tal actividad. Esto tiene que ver con la ausencia de estructuras fuertes y consolidadas en este ámbito en la universidad en el ámbito de la CID. Sin embargo, hay un proceso de mejora y se puede constatar, como hemos dicho anteriormente, un movimiento de la Universidad hacia la cooperación para el desarrollo, la sistematización de la CUD, la creación de institutos universitarios de investigación en el campo del desarrollo en las dos últimas décadas, así como el impulso a la investigación realizado desde fundaciones y ONGD.

Como expresa el III PD, en el período comprendido por el plan, se desarrollará un plan para la promoción de la I+D y los estudios para el desarrollo, con medidas que permitan ampliar y consolidar la base de investigadores y los centros de investigación especializados en estudios sobre el desarrollo, con carácter multidisciplinar y en sus múltiples facetas. “En particular se tratará de: 1) Reforzar las capacidades de investigación sobre desarrollo en nuestros países socios, apoyando decididamente sus políticas públicas de I+D+i, universidades y centros de investigación locales. Para ello, se contemplará en las Estrategias País las necesidades y potencialidades de I+D para el desarrollo, articulando el apoyo de Organismos Públicos de Investigación (OPI), centros tecnológicos,

universidades y empresas españolas a las estrategias de I+D locales. 2) Impulsar la especialización del personal investigador en aquellos ámbitos de la ciencia y tecnología que más aplicación o importancia pueden tener para el desarrollo y, especialmente, en aquellos relacionados con las prioridades temáticas de la Cooperación Española” (MAEC, 2009a, p.83).

La Universidad queda expresamente ligada a los objetivos del sector de Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo Humano, en sus objetivos específicos, en innovación e investigación, en programas propios y a través de programas multilaterales y de organismos internacionales de los que España forma parte y a los que apoya financieramente. En tal sentido, el III-PD fija líneas de financiación específicas, sobre la base de una metodología diferenciada de elaboración y formulación de propuestas a fin de promover y sostener la actividad de investigación para el desarrollo, de educación para el desarrollo, de cooperación multilateral, e interuniversitaria (MAEC, 2009a).

En cuanto a la CUD, el III-PD expresa cinco líneas de actuación, en el apartado dedicado específicamente a las Universidades (MAEC, 2009a, p. 262):

- 1- Fortalecimiento de los sistemas universitarios de los países socios.
- 2- Investigación sobre los procesos de desarrollo y cooperación.
- 3- Formación en los ámbitos de la cooperación y el desarrollo.
- 4- Educación para el desarrollo: formación, investigación y sensibilización, en especial de los estudiantes y la comunidad universitaria en general, incluyendo el fomento del voluntariado en cooperación.
- 5- Transferencia de tecnología adaptada a las condiciones locales e investigación aplicada a problemas críticos para el desarrollo.

Al mismo tiempo, establece que para concretar estas cinco líneas de actuación, será necesaria una acción coordinada y coherente con los planteamientos de la política española de cooperación internacional para el desarrollo, resultan fundamentales aquellos órganos o mecanismos que agrupan a las universidades. Así, cabe destacar la Comisión de Cooperación al Desarrollo del Comité Español

Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI), adscrito a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que elaboró en 2000 la Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo, y en 2006 el Código de conducta de las universidades españolas en materia de cooperación al desarrollo. Adscrito también a la CRUE se encuentra el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo, “cuyas tareas de comunicación e información deberán fortalecerse en el período de vigencia del presente PD. Igualmente, en este período deben potenciarse las estructuras internas que las Universidades han diseñado para la cooperación al desarrollo” (MAEC, 2009a, p. 269).

2.5.3.4. Las tecnologías en el III-PD

En este documento, las tecnologías tienen un lugar clave y constituyen nuevas oportunidades que deben estar al alcance de todas las personas. Sin embargo, la realidad tecnológica no se caracteriza aún por una distribución equitativa.

En el III-PD, las tecnologías van asociadas a la mayoría de las acciones, a los procesos de investigación, coordinación, participación, a la educación para el desarrollo, y la promoción de redes de cooperación. Forman parte de una de las prioridades sectoriales del III-PD, junto a la Ciencia y la Innovación para el Desarrollo. En el tratamiento de la temática tecnológica y acerca de su lugar en la Cooperación al Desarrollo, existe un notorio salto cualitativo respecto del anterior plan, aun cuando el II-PD introdujo su relevancia. En el actual Plan, las tecnologías “desempeñan una función crítica en la consecución de los ODM”, en los procesos de cooperación, tanto a nivel global, internacional, como al interior de los programas y en la promoción del ser humano (MAEC, 2009a, p.83).

En el “entorno internacional complejo” que delimita el III-PC, las tecnologías permitirían viabilizar distintas acciones, en todos los sectores definidos por la Cooperación como prioritarios (MAEC, 2009a, p. 29). Uno de los resultados esperados de la aplicación del Plan al año 2012, –además de ser el principal objetivo de la Cooperación Española en el ámbito de la investigación e

innovación para el desarrollo—, es el de “favorecer los procesos de “generación, apropiación y utilización del conocimiento científico y tecnológico para mejorar las condiciones de vida, el crecimiento económico y la equidad social” (MAEC, 2009a, p.164).

La Cooperación Española (CE), enfoca los esfuerzos en promover, facilitar y financiar el acceso a las tecnologías, transmisión y difusión a los países en desarrollo, y ayudar a estos países en sus esfuerzos por promover estrategias nacionales de recursos humanos y de ciencia y tecnología (MAEC, 2009a).

El III-PD asocia muy especialmente la Universidad y la tecnología, en el marco de las prioridades de la Educación para el Desarrollo e Investigación, innovación y estudios sobre el Desarrollo —ámbitos estratégicos de la Política de Desarrollo de la Cooperación Española—, expresando con énfasis la necesidad de reforzar las capacidades de investigación para el desarrollo y proponiendo la creación de nuevos incentivos curriculares explícitos y planes para el personal investigador y el profesorado universitario.

En cuanto a infraestructuras e innovación tecnológica, el MAEC (2009), hace referencia a la necesidad de favorecer la integración de los países en desarrollo, a través de redes de cooperación tecnológica e innovación, del apoyo a la creación de Plataformas Tecnológicas y mediante el “acceso, transferencia y difusión de conocimientos y tecnologías, que tengan un impacto en el desarrollo humano sostenible del país, desde un enfoque Norte-Sur, pero también Sur-Sur” (MAEC, 2009a, p. 165).

Por otro lado, el III-PD afirma que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), facilitan la reducción de la pobreza y el crecimiento económico. Entre otras cosas, por el acceso y la promoción de redes, el desarrollo de programas educativos, y la transferencia de tecnología (adaptada a las condiciones locales); y mediante el “desarrollo de enfoques innovadores de formulación e implementación” apuntando a un “mejor uso de la ciencia y la

tecnología, como las TIC. Favorecer las redes y los lazos entre instituciones regionales y globales, para intercambiar experiencias exitosas y lecciones aprendidas...” (MAEC, 2009^a, p. 163).

Aún es incipiente la referencia concreta sobre la creación de entornos virtuales específicos de apoyo a la CID, específicamente. El III-PD únicamente menciona la necesidad de poner en marcha “una biblioteca virtual sobre cooperación al desarrollo y CP que contenga el conocimiento básico, especializado y actualizado sobre los conceptos, las teorías y las experiencias prácticas” (MAEC, 2009a, p. 181).

En el terreno de la Educación como sector prioritario, las TIC deben emplearse en su máxima utilidad en todos los niveles educativos, para potenciar la formación y actualización curricular de los docentes, para apoyar y reforzar la educación superior, así como para habilitar una mejor vinculación de la educación superior con la educación básica. Reforzar la educación superior como una etapa fundamental para la competitividad de un país y su gobernabilidad. Apoyar la educación superior para responder a necesidades de los países destinatarios y al concepto de equidad social, mediante el establecimiento para ello de las necesarias garantías tendentes a evitar la fuga de cerebros y a crear capacidad instalada en los países en desarrollo (MAEC, 2009a, p. 139).

2.6. La Cooperación Internacional al Desarrollo en el Gobierno Autónomo

Hemos analizado los textos emitidos sobre Cooperación al Desarrollo en los medios de difusión a nivel público tanto nacional como autónomo, a fin de ubicar la legislación autonómica promulgada por cada Comunidad. En el proceso de búsqueda documental, identificamos las distintas regulaciones emitidas a nivel regional, entre los años 1999 y 2009.

AÑO	COMUNIDAD AUTÓNOMA
1999	Madrid
2000	Aragón
2001	Navarra
2002	La Rioja
2003	Andalucía; Castilla-La Mancha; Extremadura; Galicia.
2005	Islas Baleares
2006	Asturias, Castilla y León
2007	Cantabria, Murcia, País Vasco, Valenciana
2009	Canarias

Tabla 10. Año de promulgación de legislación autonómica en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo, en orden cronológico.

Fuente: Elaboración propia

A través del análisis documental de la legislación por autonomía, encontramos un alto grado de alineación respecto de los marcos de referencia estatales. Al mismo tiempo, los textos evidencian líneas de cooperación, alternativas y potenciales, generadas en el marco de las autonomías, que vendrían a enriquecer los lazos, convenios y acuerdos de cooperación, establecidos desde el ámbito estatal.

Andalucía 22/12/2003 BOJA 31/12/2003	Aragón 27/12/2000 BOA 30/12/2000	Asturias 05/05/2006 BOPA 19/05/2009	Canarias 24/04/2009 BOC 05/05/2009
Cantabria 04/04/2007 BOC 17/04/2007	Castilla La Mancha 13/02/2003 DOCM 28/02/2003	Castilla y León 10/10/2006 BOCYL 19/10/2006	Extremadura 27/02/2003 DOE 18/03/2003

Galicia 19/06/2003 DOG 03/07/2003	Islas Baleares 21/06/2005 BOIB 30/06/2005	La Rioja 01/07/2002 BOR 04/07/2002	Madrid 29/04/1999 BOCM 13/05/1999
Murcia 27/12/2007 BORM 22/01/2008	Navarra 09/03/2001 BON 16/03/2001	País Vasco 22/02/2007 BOPV 08/03/2007	Valenciana 09/02/2007 DOCV 14/02/2007

Tabla 11. Fechas de publicación y vigencia de la legislación en cada Comunidad Autónoma, en orden alfabético

Fuente: Elaboración propia a partir de la exploración documental realizada en los Boletines Oficiales de cada Autonomía.

A continuación, en el capítulo siguiente, nos referiremos a la realidad de la CID en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, donde se inscribe el caso de estudio.

3. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN

3.1. Introducción

Corresponde en este momento, profundizar en los marcos autonómicos de la Cooperación al Desarrollo, teniendo en cuenta que según expresan los documentos oficiales, desde finales de la década de los años ochenta, la cooperación al desarrollo de la Comunidad de Castilla y León ha avanzado no sólo desde el punto de vista cuantitativo, gracias a un mayor compromiso presupuestario, sino también desde la mejora de su calidad y planificación (JCYL, 2010).

Entre otras cosas, es muy positiva la auto-percepción de la comunidad sobre la identidad castellano leonesa en el ámbito humanitario. Castilla y León se auto define como una sociedad comprometida con los derechos humanos y la solidaridad hacia otros pueblos de la tierra y en esta línea nuestra Comunidad ha ido consolidando su política de cooperación al desarrollo como instrumento para erradicar la pobreza y las causas que la generan (JCYL, 2011).

En este capítulo abordaremos especialmente el texto y los contenidos de la Ley de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León, y nos detendremos finalmente en el lugar que ocupa la Universidad de Salamanca en este contexto normativo, así como las TIC, en tanto apoyo y generadoras de nuevos instrumentos para una mayor implicación y compromiso.

3.2. Ley 9/2006 de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León

La Ley de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León de 10 de Octubre, fue publicada en el Boletín Oficial de Castilla y León, Suplemento al Nº 202, con fecha 19 de octubre de 2006. Al constituir una norma de ámbito autonómico, tiene por objeto regular jurídicamente la Cooperación al Desarrollo a nivel de la Administración de Castilla y León.

En ella, se define la *cooperación al desarrollo* como el “conjunto de actuaciones, iniciativas, capacidades y recursos que la comunidad internacional pone al servicio de los países y pueblos más desfavorecidos con el fin de contribuir a la erradicación de la pobreza en todas sus manifestaciones y de las causas que la generan, al reparto justo de los beneficios del crecimiento económico, al progreso humano, económico y social, y a la defensa y pleno disfrute de los derechos fundamentales de las personas” (BOCyL 19, 2006, p. 10).

En tanto que, la *cooperación universitaria al desarrollo*, es “aquella que realizan las universidades, por sí o en colaboración con otros agentes públicos o privados, con el fin de fomentar y apoyar estrategias de desarrollo” (BOCyL 19, 2006, p. 16). La universidad, es considerada como un agente de Cooperación al Desarrollo, junto a otras organizaciones y empresas con potencial para diseñar y ejecutar acciones de ayuda en contextos de pobreza o exclusión. Según Rodríguez (2008) esta Ley responde a una visión globalizadora de la cooperación al desarrollo.

Esta normativa, que se estructura en 9 capítulos y 40 artículos, contempla la cooperación realizada directamente por la Administración de la Comunidad y de las entidades locales de Castilla y León, pero también la que se lleva a cabo en colaboración con otras instituciones o entidades, tanto públicas como privadas, dentro o fuera del territorio de Castilla y León. Fue aprobada por unanimidad por las Cortes de Castilla y León, con el compromiso de consignar un 0,7% de los recursos propios de la comunidad en un plazo máximo de dos legislaturas.

Figura 11. Principios de la Ley autonómica de Cooperación de Castilla y León.
Fuente: Elaboración propia

La Ley se rige por 3 principios fundamentales:

1. El respeto de los modelos de desarrollo autóctono.
2. La gratuidad de las acciones y la solidaridad³² desinteresada.
3. La apropiación de las estrategias de desarrollo por parte de los países receptores.

Sus objetivos apuntan a realizar una contribución eficaz en la erradicación de la pobreza en todas sus manifestaciones y de las causas que la generan; el reparto justo de los beneficios del crecimiento económico; el progreso humano, económico y social, así como la defensa y pleno disfrute de los derechos fundamentales de las personas. El texto de la Ley, indica *siete modalidades de cooperación* en las que deben concretarse dichos objetivos, en coherencia con los tres principios arriba señalados:

1. Cooperación técnica.
2. Cooperación económica no reembolsable.
3. Contribución financiera.
4. Acción humanitaria.
5. Educación y sensibilización social para el desarrollo.

³² La solidaridad y gratuidad de las acciones, aparece como principio recurrente, que como veremos es reforzada luego desde la normativa interna de las universidades españolas.

6. Formación e investigación para el desarrollo.
7. Apoyo a iniciativas y redes del denominado comercio justo.

Refiriéndose a la Universidad, indica que la cooperación universitaria que se lleve a cabo con fondos específicos y diferenciados de la Administración de la Comunidad de Castilla y León, responderá a los siguientes ámbitos³³:

1. Fortalecimiento institucional de las universidades y otros centros de enseñanza e investigación de países empobrecidos.
2. Transferencia de conocimientos y de tecnología adaptados a las condiciones locales.
3. Asesoramiento técnico a proyectos y programas.
4. Investigación para el desarrollo.
5. Formación de profesionales en los ámbitos de la cooperación.
6. Formación de formadores.
7. Fomento del voluntariado y formación inicial de los estudiantes en la cooperación al desarrollo.
8. Educación y sensibilización social para el desarrollo.

Estos ocho ámbitos específicos, los encontramos en coherente relación con la idea y concepto de la CUD diferenciada del resto de la cooperación al desarrollo, en tanto se enfoca en los espacios, funciones y roles propios de la Universidad.

3.3. El Primer Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo

El Primer Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo 2009-2012 (PDCyL) fue aprobado el 29 de abril de 2010, con el Acuerdo 40/10. Este Primer Plan Director autonómico, es un instrumento clave para concretar las líneas y ámbitos definidos por la Ley autonómica de Cooperación. Igualmente, implica la organización del trabajo en los sectores prioritarios también delineados en la Ley de Cooperación a nivel autonómico.

³³ Hemos sombreado aquellos ámbitos a los que consideramos pertenece, el caso CUD objeto del estudio.

El contenido básico del Plan Director incluye el marco de los objetivos y prioridades establecidos en la legislación y en la planificación estatal; las líneas generales y directrices básicas de la política de cooperación al desarrollo de la Comunidad Autónoma, señalando sus objetivos y prioridades; los recursos presupuestarios indicativos que orientarán su actuación durante su periodo de vigencia; los criterios básicos para evaluar la ejecución de la política de cooperación al desarrollo que lleve a cabo la Administración Autonómica (JCyL, 2009).

El PDCyL define tanto los objetivos generales, como los objetivos específicos de este marco de referencia. Como objetivos generales expresa: 1) Contribuir a la erradicación de la pobreza, al desarrollo humano sostenible y a hacer realidad los Derechos Humanos reconocidos internacionalmente como garantía de los procesos democráticos, impulsando cambios en los países en vías al desarrollo que permitan crear las condiciones para que su población alcance mayores cotas de bienestar, tanto individual como colectivo, durante el período 2009-2012. 2) Consolidar la Política Integral de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León durante el período 2009-2012 poniendo especial atención en la coherencia de políticas y en acciones de sensibilización y educación de la sociedad de Castilla y León (JCyL, 2009, p.58).

Como objetivos específicos del Plan, se propone: 1) contribuir al desarrollo integral y sostenible de los países con menor IDH reorientando la AOD progresivamente hacia los países menos adelantados. 2) Contribuir a la cobertura de los servicios colectivos de carácter básico en los países en vías al desarrollo. 3) Apoyar el desarrollo de los ámbitos sectoriales más necesitados para la erradicación de la pobreza en los países receptores en virtud de sus necesidades y estrategias nacionales de desarrollo. 4) Mejorar la calidad de la ayuda, mediante la coordinación entre Agentes de Cooperación, y la coherencia de políticas. 5) Incrementar la sensibilización y la educación al desarrollo en la

sociedad castellano-leonesa, así como la investigación y formación en el territorio de Castilla y León, en especial en materia de Derechos Humanos (JCyL, 2009, p. 58).

Figura 12. Sitio Web de la Junta de Castilla y León. Acción Exterior. Cooperación al Desarrollo³⁴

3.3.1. Principios y prioridades del PDCyL

El texto del PDCyL expresa, con gran sentido crítico, el proceso de la AOD en la Comunidad Autónoma. En especial, el escaso desarrollo de líneas estratégicas para el trabajo en los ODM. Sin embargo, la edición del Plan Director, constituye un aporte fundamental, tanto en relación a las prioridades, como al análisis en aspectos claves de la actividad en Cooperación Internacional.

El presupuesto dedicado a la AOD a nivel autonómico, se reconoce como bajo, aún, en comparación con otras Comunidades Autónomas (CCAA). Por otro lado, en relación a los instrumentos de cooperación, hubo variaciones en el presupuesto a ellos asignado. Según leemos en el Plan Director, a nivel autonómico, durante los años 2005 y 2007 se destinó más del 75% de la AOD a proyectos de desarrollo, aunque el porcentaje de la ayuda desciende progresivamente.

³⁴ Dirección web: http://www.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionPublica/es/Plantilla66y33_100/1246991121952/_/_/_

Gráfico 2. AOD destinada por la Cooperación Descentralizada en 2007 (en Millones de Euros)
Fuente: PDCyL (JCyL, 2009, p. 30)

Reflejo de las prioridades autonómicas, la Ayuda Humanitaria y las acciones de sensibilización han ido aumentando. La dotación económica dedicada a apoyo de ONGD permanece prácticamente constante; en los años 2006 y 2007 se destinó aproximadamente un 0,5% del presupuesto a formación e investigación. Mientras que la cooperación técnica ha disminuido porcentualmente desde el 2005.

SECTORES PRIORITARIOS DEL PDCyL 2009-2012
Sector Prioritario 1 – Servicios Colectivos de Carácter Básico
Sector Prioritario 2 – Soberanía Alimentaria, Desarrollo Agrario y Crecimiento Económico.
Sector Prioritario 3 – Gobernabilidad Democrática.
Sector Prioritario 4 – - Protección de los Derechos Humanos, Prevención de Conflictos y la Construcción de la Paz.
Sector Prioritario 5 – Fortalecimiento del papel de las Mujeres como Agentes de Desarrollo
Sector Prioritario 6 – Protección del Medio Ambiente, Desarrollo Sostenible y Lucha contra el Cambio Climático.
Sector Prioritario 7 – Cultura y Protección de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
Sector Prioritario 8 – Codesarrollo.

Tabla 12. Sectores prioritarios del Plan Director de Castilla y León 2009 -2012
Fuente: PDCyL (JCyL, 2009, p. 78)

Del establecimiento de prioridades, corresponde decir que el Sector Prioritario 1 del PDCyL, incluye cuatro sub-sectores, entre los que encontramos la Educación (en coherencia con lo establecido en el artículo 7.1 de la Ley 9/2006 de Castilla y León sobre Cooperación al Desarrollo).

Gráfico 3. Distribución de la ayuda por sectores (2003-2007) en porcentajes.

Fuente: PDCyL (JCyL, 2009, p. 34)

En el sub-sector educación incluido dentro del PDCyL, el documento expresa como objetivo general: “Contribuir a mejorar el acceso de toda la población a una educación de calidad, inclusiva, igualitaria y gratuita, para todos y todas”. Este objetivo implica los seis objetivos específicos siguientes:

- Potenciar el acceso a la formación básica de las personas más vulnerables, tanto en edad escolar como en el caso de jóvenes y adultos, en especial de las mujeres.
- Contribuir a incorporar la igualdad de oportunidades en los sistemas de educación de los países en desarrollo.
- Apoyar la educación secundaria, la educación profesional, la educación superior y la formación permanente a lo largo de la vida.

- Promover el fortalecimiento de los sistemas públicos de educación.
- Reforzar el papel de los docentes y su formación.
- Apoyar la creación y mejora de infraestructuras complementarias y servicios de apoyo relacionados con el sistema educativo, así como el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (JCyL, 2009, p. 82).

Entre las líneas estratégicas que señala el Plan, destacamos: el fortalecimiento institucional de los sistemas públicos de Educación; la potenciación de las relaciones de cooperación Sur-Sur y Norte-Sur con vistas a aprovechar las experiencias propias y favorecer el intercambio de conocimientos en materia técnica; el desarrollo institucional y calidad educativa.

Entre otras cosas, se explicita el apoyo al sistema educativo público, mediante la colaboración en el diseño de currículos adecuados a las necesidades, así como en la creación de materiales didácticos, así como apoyo al diseño de cursos y módulos formativos, siempre en coherencia con las estrategias locales donde se desarrolle la ayuda.

A su vez, en coherencia con estas opciones, el PDCyL 2009-2012 sugiere el fortalecimiento de la educación superior en el marco de las estrategias de alcance local. Fomenta “las relaciones de cooperación entre Universidades y otras instituciones de educación e investigación superior en el marco de la Cooperación Sur-Sur y Norte-Sur” y busca incentivar la investigación básica y aplicada para el desarrollo en el ámbito educativo (JCyL, 2009, p. 84).

A través de las relaciones de cooperación, se promueve la formación continua del profesorado mediante el acceso a materiales y recursos formativos y ayudas financieras que aseguren una adecuada formación continua del profesorado, en vistas a la calidad de las prácticas y los sistemas educativos. El Plan apunta a la creación y mejora de las infraestructuras complementarias y servicios de apoyo relacionados con el sistema educativo (comedores, residencias de estudiantes,

viviendas de profesores, etc.). Asimismo, estimula el desarrollo de capacidades y competencias en el ámbito de las TIC, en especial, habilitando su uso en países con mayores niveles de pobreza y exclusión.

3.3.2. Universidad y tecnología en el PDCyL (2009-2012)

La referencia continua a la universidad en todo el texto del PDCyL, nos ha permitido comprobar, el lugar relevante dado a la Universidad como agente de cooperación, en todo el Plan. En el texto se expresa el apoyo explícito a la actividad universitaria, considerando la Universidad como un espacio de encuentro, debate, intercambio y conocimiento fundamental para establecer canales de sensibilización y educación para el desarrollo con la población estudiante, investigadora y docente (JCyL, 2009).

El Plan Director de Castilla y León valora, según expresa, la contribución que hace la Universidad al refuerzo de capacidades en investigación y formación en países en vías de desarrollo; de ahí que la Universidad constituya un espacio privilegiado para la investigación sobre los procesos de cooperación y desarrollo, y de formación en los ámbitos de Cooperación al Desarrollo. La Universidad “es un activo que asegura el avance en el conocimiento y la transferencia de los mismos respecto de las causas de la pobreza y el conocimiento de la situación de los países en vías de desarrollo” (JCyL, 2009, p.41).

Las universidades de Castilla y León, se conciben en el marco del PDCyL, en su papel relevante de coordinación de esfuerzos y asociación para el desarrollo, consolidación de programas humanitarios, y de formación e investigación en cooperación al desarrollo. En este sentido, hay que señalar que en junio de 2008 se creó el Observatorio Interuniversitario de Cooperación Internacional al Desarrollo de Castilla León³⁵ por acuerdo de las cuatro universidades públicas de Castilla y León (Burgos, León, Salamanca y Valladolid). Se trata de una experiencia

³⁵ El lector podrá acceder a las novedades del Observatorio Interuniversitario en: <http://www.ocud.es/es/taxonomy/term/107>

novedosa por lo que supone de esfuerzo institucional conjunto y por el ámbito de actuación.

Figura 13. Estructura organizacional del Observatorio Interuniversitario de Castilla y León.
Fuente: Elaboración propia

El objetivo general de este Observatorio es poner al servicio de la sociedad –en particular de los agentes y actores de la cooperación al desarrollo– los conocimientos y capacidad investigadora de la universidad, buscando mejorar la calidad eficacia y eficiencia de la Cooperación al Desarrollo, en particular en nuestra comunidad autónoma de Castilla y León (Pérez, Domenech, Carracedo y Duce, 2011).

En cuanto a la tecnología, las referencias existentes en el PDCyL 2009-2012 apuntan a la inclusión digital en los procesos de ayuda, puesto que pueden jugar un papel clave como medio de comunicación; el plan expresa la brecha digital como consecuencia de la desigualdad entre los países desarrollados económicamente y aquellos empobrecidos.

Las TIC se asocian especialmente con la reducción de tal brecha y la promoción de una educación inclusiva, de calidad; apoyan el desarrollo de capacidades en materia de nuevas tecnologías, sobre todo a través de programas de formación

para inclusión de las TIC en los diferentes niveles educativos. Es necesaria la promoción del acceso de la comunidad educativa de los países empobrecidos a la formación en el uso de las TIC y la provisión de equipos y herramientas informáticas; fortalecer procesos de inclusión digital en las aulas como un recurso educativo más, especialmente en zonas rurales de difícil acceso; crear oportunidades digitales, aprovechar los beneficios que las tecnologías ofrecen para el desarrollo de los países del Sur y erradicar la pobreza incidiendo en los ámbitos educativos y de participación ciudadana (JCyL, 2009).

En síntesis, a través de la inclusión digital se podrían promover nuevas modalidades de trabajo a favor del desarrollo, y ello probablemente oriente nuevas políticas e instrumentos de cooperación internacional, bajo nuevos presupuestos (conceptuales y económicos).

4. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

4.1. Introducción

Hasta el momento, nos hemos enfocado a los referentes internacionales y nacionales que establecen los marcos fundamentales desde donde se diseña, planifica y ejerce, la Cooperación al Desarrollo.

En tiempos de ajuste presupuestal, sigue en vigencia la identidad solidaria de las organizaciones y se buscan las herramientas de mayor eficacia para el desarrollo de la misión. Existe cierto consenso de que en el actual contexto de escasez de recursos monetarios, se agudiza la creatividad, la innovación y la apelación al sentido de correspondencia y mutua ayuda (Navarro-Rubio, 2009), no sólo a nivel civil globalmente considerado, sino a nivel de las organizaciones e instituciones con identidad formativa.

En el presente capítulo, nos centraremos en el ámbito explícito que nos ocupa, el ámbito de la Cooperación al Desarrollo en la Universidad, en España. Veremos cómo –a través del liderazgo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas– se ha impulsado la CUD, siguiendo unos principios y una estrategia común. Asimismo, analizaremos la normativa interna a nivel de la Universidad española, sus principios y componentes y nos introduciremos en instrumentos que permiten un tratamiento y concreción eficaz de la agenda CUD. Entre ellos, el entorno del Observatorio CUD, en coherencia con la Estrategia CUD y sus acciones, de acuerdo a la referencia establecida de común acuerdo por la Conferencia de Rectores.

4.2. El marco de referencia aportado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

El rol de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas³⁶ (CRUE) es fundamental en el proceso de la CUD. En la década de los noventa, el sistema universitario comenzó a incorporar entre sus objetivos el diseño de programas institucionales solidarios que permitieran definir su papel como “agentes específicos de desarrollo, en colaboración y complemento con otras instituciones y organizaciones sociales, las políticas específicas a emprender, así como el carácter de las estructuras desde las cuales aquellas fueran pensadas y ejecutadas” (Arias, 2008, p.18).

A través de la CRUE se ha consolidado el perfil y alcances de la CUD. En este sentido, Unceta (2007, p. 51) señala siete vías por las que se concretó y amplió la CUD en los últimos años:

1. La incorporación a los estatutos de las universidades de referencias a la cooperación al desarrollo, bien incluyéndola entre los propios objetivos de la institución universitaria, bien incorporándola a su estructura organizativa.
2. El compromiso de apoyo a la cooperación, presente en los programas electorales de no pocos candidatos a rector durante los procesos electorales que siguieron a la mencionada renovación, un compromiso concretado en dotaciones presupuestarias o en la creación de estructuras de gestión.

³⁶ La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas es una asociación sin ánimo de lucro formada por universidades públicas y privadas españolas. Actualmente están asociadas 50 universidades públicas y 24 privadas. Sus funciones fundamentales, son: impulsar la promoción y desarrollo de la educación superior y la investigación universitaria; fomentar la cooperación entre las universidades españolas y extranjeras, así como con todas aquellas instituciones que contribuyan al mejor desarrollo de su actividad; intercambiar información, promover estudios, informes y recomendaciones que redunden en una mayor y más eficaz cooperación con las administraciones públicas; reforzar la proyección social de la universidad y su compromiso con la sociedad. Fuente: <http://www.crue.org/crue/>

3. La presencia de los temas relacionados con la cooperación al desarrollo en la elaboración de los planes estratégicos de diversas universidades, concretándose en algunos casos en la definición de objetivos específicos.
4. El apoyo prestado a la cooperación universitaria al desarrollo por los Gobiernos de algunas comunidades autónomas, con la consiguiente financiación de determinados proyectos y programas y el consiguiente reconocimiento ante las autoridades académicas.
5. Las relaciones de colaboración establecidas entre las universidades y los órganos responsables de la cooperación española, orientadas a incorporar a aquellas a la estrategia general de la cooperación y cuyos frutos más visibles han sido su participación en la elaboración del Plan Director 2005-2008 y la presencia de las universidades en el Consejo de Cooperación.
6. El trabajo realizado por la Comisión de Cooperación al Desarrollo de la CRUE, adscrita al Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI), trabajo que ha servido para fortalecer las actividades de cooperación en algunas universidades con menor trayectoria y, en general, para robustecer el sistema en su conjunto.
7. La creación en muchas universidades de estructuras de impulso, gestión y coordinación de la cooperación al desarrollo, concretadas en vicerrectorados, servicios u oficinas con su correspondiente dotación de recursos técnicos, humanos y financieros.

El proceso de investigación sobre el marco CRUE, y el relevamiento de contenidos prescriptivos pertinentes a la CUD española, es prácticamente concomitante al desarrollo de esta tesis doctoral. Ello implicó un seguimiento a lo largo del tiempo, sin perder de vista las distintas y nuevas producciones en el ámbito CUD. Los tres años de seguimiento, desde mediados de 2008, permitieron observar los continuos avances en la concreción de espacios de trabajo y normalización de la CUD española.

Figura 14. Sitio web del CRUE³⁷

Figura 15. El sector de la Comisión TIC perteneciente a la CRUE.

Fuente: Sitio Web CRUE

Lo novedoso del proceso CUD imprime unas características positivas y otras menos favorables al desarrollo de la investigación doctoral CUD; es un desafío al investigador, al hacer opciones y recorrer caminos poco explorados. En un itinerario de tales características, la existencia de un observatorio específico

³⁷ Dirección web: <http://www.crue.org/crue>

constituye un aporte fundamental al investigador. Contando la CRUE con dicha instancia, apelamos a una comunicación directa con el Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), una instancia creada por la CRUE en 2008³⁸.

4.2.1. El Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD)

El Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo constituye un espacio de investigación y referencia, en materia de Cooperación Universitaria para el Desarrollo en España. Su funcionamiento responde a siete objetivos fundamentales, expresados en el Documento de las Bases para la creación del OCUD (CRUE, 2007):

Facilitar la integración de la CUD en el sistema de Cooperación Española, tanto en lo que se refiere a recopilar aquella información que resulte necesaria para determinar si una actividad es computable como Ayuda Oficial al Desarrollo, como aquella que ayude al seguimiento de las prioridades establecidas en el Plan Director.

1. Mejorar el conocimiento por parte del propio sistema CUD de lo que se hace en este terreno en cada universidad y en el conjunto de ellas.
2. Homologar los diferentes tipos de acciones que se llevan a cabo en las universidades en base a una misma tipología de acciones.
3. Hacer más visible el trabajo que llevan a cabo las universidades en este campo, así como las potencialidades de los recursos con los que cuentan.
4. Integrar en el Observatorio, evitando su reiteración, los procesos de

³⁸ Según el documento de bases para su creación emitido por la CRUE (2007) la creación de esta instancia se planteó por vez primera en la reunión de la Comisión de Cooperación al Desarrollo (CCD) celebrada en Bilbao, con motivo de las Jornadas celebradas en el mes de diciembre de 2005. Posteriormente, el tema volvió a ser planteado en la reunión de la CCD que tuvo lugar en Murcia el mes de mayo de 2006, donde se evidenció la carencia de un sistema integrado de información que permitiera un mejor conocimiento de la CUD y, en consecuencia, la elaboración de estrategias para la misma. Por otra parte, los representantes de la Administración también expresaron su necesidad de disponer de una base de datos sobre las actividades de la CUD para el proceso de Planificación/Evaluación que debe alcanzar a todo el sistema de cooperación español, así como sobre su financiación en relación con la AOD.

gestión de recursos y los flujos de información sobre la CUD.

5. Potenciar el trabajo en red tanto entre universidades como entre estas y otros agentes de cooperación.
6. Elaborar informes periódicos y facilitar el acceso a la investigación y a la evaluación de las actividades CUD.

Siendo el OCUD de reciente andadura y contemporáneo al proceso de la tesis doctoral, nos ha permitido cierto seguimiento de sus acciones y desarrollo. Por ejemplo, la participación del OCUD, desde su creación, ha sido continua en los distintos eventos universitarios sobre cooperación al desarrollo, fueran de carácter local, regional o nacional. Su línea de trabajo en el marco de estos espacios de actividad académica, se ha caracterizado por proporcionar información y difusión, fundamentalmente, en relación a tres contenidos: a) la presentación del OCUD, sus objetivos, fines, actividades; b) la presentación del estado de la CUD en España; c) la descripción y práctica sobre el Gestor de Actividades OCUD (una herramienta informática, desarrollada por el OCUD “para recoger la información sobre las actividades de Cooperación Universitaria al desarrollo que realizan las Universidades”³⁹).

El OCUD integra un entorno enriquecido. Este entorno OCUD, como hemos querido denominarle, muestra claramente la relevancia que están teniendo las TIC en la Cooperación Universitaria al Desarrollo, y específicamente en la actividad de investigación y evaluación de la CD.

Desde nuestra investigación, observamos al entorno OCUD como un espacio complejo, constituido por el espacio físico –ubicado en Madrid y componentes en las distintas Oficinas universitarias del marco CRUE– y por el espacio virtual–visible como sitio Web–, donde convergen herramientas y recursos de apoyo a la

³⁹ Sitio Web OCUD – Menú Gestor de Actividades: http://www.ocud.es/es/designed_tool

gestión de la CUD, y desde donde se integra, vincula e informa, toda la realidad CUD a nivel español⁴⁰.

Figura 16. Sitio Web del OCUD⁴¹

Desde su entorno Web, el OCUD impulsa y difunde cada uno de los eventos. A su vez, en ellos, el trabajo de divulgación del perfil del OCUD, así como de los servicios que ofrece a las universidades, ha permitido colocarlo en lugar de referencia universitaria en España, vinculando expertos, universidades y proyectos CUD.

Accesible desde el sitio web, el OCUD incluye la red social Facebook⁴², y el servicio de red social Twitter⁴³, ambos pertenecientes a la Internet social o Web

⁴⁰ Entre las herramientas claves implementadas por el OCUD desde su sitio Web, se encuentra el Gestor de Actividades, siendo a su vez un servicio para la organización de la información y los datos CUD, a nivel de las universidades españolas.

⁴¹ Dirección web: <http://www.ocud.es/es>

⁴² Facebook, red social creada por Mark Zuckerberg, estudiante de la Universidad Harvard. Al inicio (año 2004) era un sitio restringido a los estudiantes de la Universidad de Harvard. Su uso se hizo totalmente público en septiembre de 2006. Los usuarios pueden participar en una o más redes sociales, en relación con su situación académica, su lugar de trabajo o región geográfica. A fines del año 2010, Facebook ya contaba con más de 500 millones de usuarios, distribuidos por todo el mundo.

⁴³ Su creador, Jack Dorsey define Twitter como un servicio de red social, y no como una red social,

2.0 (a la que dedicaremos un apartado más adelante).

Figura 17. Página de OCUD en Facebook⁴⁴

Figura 18. Página de OCUD en Twitter⁴⁵

Podemos afirmar que el entorno virtual OCUD, como concepto amplio, que

al permitir actualizar información permanentemente en forma de “tweets” (gorjeos), de 140 caracteres como máximo. Twitter habilita una permanente puesta al día de los contenidos generados por los usuarios asociados entre sí, denominados “seguidores”. En el caso del sitio Twitter de OCUD, hemos ido haciendo el seguimiento hasta el cierre de este trabajo (julio 2011), alcanzando los 232 seguidores, y más de 1000 tweets o mensajes cortos.

⁴⁴ Dirección web: <https://www.facebook.com/ObservatorioCUD>

⁴⁵ Dirección web: <http://twitter.com/#!/ObservatorioCUD>

integra el sitio Web –sumando todas las herramientas que éste incluye– se ha constituido en un instrumento clave para el desempeño de las funciones y el alcance de los objetivos del Observatorio.

A través de la información disponible en el entorno Web, de los contenidos y recursos que pueden consultarse en su oficina física, y especialmente, al poner a disposición herramientas virtuales, el OCUD constituye un referente y apoyo a las actividades de investigación en cooperación al desarrollo. Por ejemplo, a través del Gestor de Actividades, herramienta creada para recoger la información sobre las actividades de Cooperación Universitaria al desarrollo que realizan las Universidades, los investigadores tenemos acceso a la información ya organizada en las categorías que propone el OCUD.

Figura 19. Portada Web de la herramienta Gestor de Actividades del OCUD.

Independientemente del registro de actividades, como se dijo arriba, el OCUD ofrece distintos servicios relacionados con la investigación en CUD.

El entorno OCUD ha contribuido directamente con el desarrollo de esta investigación. Cuando nos propusimos evaluar el desarrollo de nuestra investigación, apelamos a los servicios y ayuda del Observatorio. Nos pusimos en contacto con el OCUD con la idea de contrastar la información que estábamos

relevando, y efectivamente, el contacto con el entorno CUD –a través del correo electrónico⁴⁶– nos ha permitido priorizar la información y contenidos producidos durante la investigación.

La comunicación con expertos del OCUD para la verificación y priorización del marco normativo CUD, se realizó mediante el envío de una solicitud de consulta, desde nuestro correo personal suscrito en la USAL, dirigida al OCUD a través de su correo electrónico de contacto según se indica en el sitio Web (ocud@crue.org).

El uso del correo electrónico como herramienta de comunicación y consulta, corresponde a una opción metodológica que consideramos coherente con la investigación; apelamos a la funcionalidad de estas herramientas y entornos virtuales, siempre siguiendo la línea de nuestra hipótesis, que implica una consideración positiva sobre el rol de los entornos virtuales como instrumentos para la colaboración.

En la consulta realizada a los expertos del OCUD, se solicitó orientación sobre todos los contenidos directamente relacionados a la CUD. Recibimos una respuesta inmediata y exhaustiva desde la Secretaría Técnica del OCUD, con una relación de todos los marcos de referencia de la CID y CUD (Ver Anexo II). El texto contenía 15 recomendaciones sobre documentación relevante en CUD española, que podrían agruparse por tipo de normativa o instancia a la que se hace referencia. De acuerdo a los temas que se van considerando en la respuesta a la consulta, podríamos organizar el mensaje en 4 sectores:

1. La relación a documentos CRUE- CUD: la estrategia de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE) y el Código de Conducta en CUD.
2. La referencia a bibliografía fundamental en el tema CUD: el libro de Unceta (2007) sobre la CUD en las universidades españolas.
3. El punteo de marcos de referencia y normativa a nivel nacional.

⁴⁶ Los textos de los correos electrónicos intercambiados con el OCUD pueden consultarse en el Anexo II

4. La mención de los productos OCUD: el Gestor de Actividades y los Informes –trimestrales y anuales– centrados en la actividad CUD en las universidades españolas.

La investigación teórica realizada en el marco de esta tesis doctoral que precedió a la consulta, correspondía en su totalidad respecto de las sugerencias de los expertos de OCUD, en especial por el énfasis y relevancia puestas en el Código de Conducta, y en la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE), instancias que analizaremos a continuación.

4.2.2. El Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo

El Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo, siendo el más importante documento rector de la CUD española, establece los lineamientos de todas las acciones CUD en el sistema universitario español. Fue elaborado en el marco de la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) y CRUE, en un proceso de colaboración conjunta, iniciado en Castellón en marzo de 2005. El alcance de este texto y su impacto, es fundamental en el sostenimiento de la ayuda y en el surgimiento de nuevas acciones al interior de las universidades.

Esta normativa de libre adhesión (CRUE, 2006, p. 9), consta de 31 artículos organizados en seis partes temáticas.

La **primera parte** establece los principios y objetivos de la CUD. “La participación de las Universidades en la cooperación internacional al desarrollo descansa en la consideración de este último como un proceso de progreso y cambio social, económico, político, cultural, tecnológico, etc. que, surgido de la voluntad colectiva, requiere la organización participativa y el uso democrático del poder por los miembros de una colectividad” (CRUE, 2006, p. 3).

Figura 20. Distribución temática del Código de Conducta CUD-CRUE.

Fuente: Elaboración propia

El primero de los artículos del Código de Conducta, establece una clara opción por los procesos de cambio social, apelando a la voluntad colectiva y el esfuerzo compartido. Por otra parte, el CC establece que el cambio se logra y expresa, trabajando exhaustivamente en torno a:

- La pobreza (Art. 2).
- El desarrollo sostenible y potencial de las poblaciones (Art. 3).
- La educación y el fortalecimiento de los sistemas universitarios (Art. 4).
- La equidad de género (Art. 5).
- La sostenibilidad ambiental (Art. 6).
- La paz, la democracia, el respeto de los derechos humanos, y el liderazgo del cambio asumido por los beneficiarios (Art. 7).

En el enfoque del CC, encontramos una clara coincidencia, y por tanto una línea

coherente, con los referentes y normas internacionales, por ejemplo, con la Declaración de París y sus principios de apropiación, alineación y armonización⁴⁷.

La **segunda parte** se refiere a la identidad y diferenciación de otras actividades de internacionalización. “La Cooperación Universitaria al Desarrollo constituye una actividad diferenciada de otras orientadas de modo general a la internacionalización de la Universidad o a la cooperación internacional entre Universidades, y fundamenta su identidad en los valores solidarios que le caracterizan” (CRUE, 2006, p. 5).

En esta segunda parte se ubica el tema de la identidad de la CUD:

- Como actividad diferenciada, fundamentada en valores solidarios (Art. 8).
- Actividad de la comunidad universitaria orientada a la transformación social (Art. 9).
- Actividad inserta en el contexto de las relaciones internacionales y en estrecha relación con las políticas globales que determinan los procesos de desarrollo (Art. 10).
- Su ámbito natural de actuación es la docencia y la investigación, y sus ámbitos prioritarios: el fortalecimiento institucional, asesoramiento y apoyo técnico a programas de desarrollo, sensibilización de la comunidad universitaria (Art. 11).
- Actividad propia en la que la Universidad debe comprometerse institucionalmente (Art. 12).
- Actividad que debe considerarse a nivel estatutario como objetivo propio del trabajo universitario, incluirse en los planes estratégicos, creación de órganos institucionales de promoción y gestión (Art. 13).

El texto del CC perfila con claridad y especificidad la naturaleza y alcance de la CUD. Con especial énfasis en el compromiso institucional y la integración de la CUD como parte esencial del compromiso social de la Universidad, que no debe recaer en aquellos colectivos sensibilizados.

⁴⁷ Ver apartado 1.2.2. La Declaración de París.

Figura 21. Interpretación del Código de Conducta CUD, artículo 8.
Fuente: Elaboración propia.

Cuando en el contexto universitario hablamos de *cooperación universitaria*, cabe aclarar el referente, puesto que es probable que este concepto despliegue en nuestros interlocutores, la idea de actividades de intercambio académico. En esta distinción, nos ayudan los esquemas desplegados por Sebastián (2010) y por Hernández Tristán (2010), al diferenciar la cooperación universitaria de la cooperación universitaria al desarrollo y –a su vez– de las estrategias de internacionalización.

La identidad CUD se construye sobre la colaboración desinteresada y el compromiso solidario de la comunidad universitaria y la solidaridad es la seña de identidad de esta actividad diferenciada que es la CUD (CRUE, 2006, p. 4).

“Se entiende la Cooperación Universitaria al Desarrollo como el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel” (CRUE, 2006, p. 4).

Constituye un desafío, al interior de las comunidades universitarias, una mayor información sobre esta identidad, incluso apelando a un correcto uso de los términos y a su diferenciación, para saber claramente a cuál tipo de cooperación nos estamos refiriendo. De esta manera, el significante CUD coincidirá con el significado y su alcance tanto conceptual como procedimental.

	COOPERACIÓN UNIVERSITARIA s.s.	COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO	ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN
FUNDAMENTOS Y	* Complementación de capacidades	* Predominio asimetría y unidireccionalidad	* Captación de estudiantes
	* Simetrías	* Creación de capacidades	* Proyección de la oferta docente
OBJETIVOS	* Bidireccionalidad	* Desarrollo institucional	* Captación de recursos
	* Objetivos académicos y científicos	* Contribución al desarrollo humano, social y productivo	* Presencia internacional

Tabla 13. Identidad de la CUD en sus fundamentos y objetivos en relación a otras actividades.

Fuente: Hernández Tristán, 2010.

Por otro lado, el conjunto de actividades CUD, implica el desafío del trabajo por la paz y la equidad, el desarrollo humano y el medioambiente, tal y como lo expresa el Art. 9. Puede interpretarse en el texto del CC el fortalecimiento institucional y académico, como una estrategia clave, de “importante papel”, de la mano de “una coherencia general entre los objetivos de largo plazo y las acciones concretas que se llevan a cabo, así como entre los resultados perseguidos y los medios empleados” (CRUE, 2006, p4).

En la CUD, no pueden mezclarse otros intereses salvo solidarios; no deberían considerarse ni evaluarse como CUD, políticas sesgadas de cualquier tendencia de mercantilización de la ayuda, explícita o implícita, de corto, mediano o largo plazo.

Figura 22. Identidad CUD en el CC CUD-CRUE.
Fuente: Elaboración propia.

La creciente conciencia de responsabilidad social e internacional de las universidades, ha impulsado la organización de la CUD en el ámbito de la gestión universitaria, estableciendo instancias institucionales específicas con espacios propios para el funcionamiento de oficinas o centros de referencia e información CUD.

La **tercera parte** del CC se centra en la participación e implicación de la comunidad universitaria. “La Cooperación Universitaria al Desarrollo debe procurar la máxima implicación posible del conjunto de la comunidad universitaria” (CRUE, 2006, p. 5), entendiendo que:

- Todos los miembros y sectores pueden participar (Art. 14).
- Deberá participarse con carácter voluntario y sin finalidad lucrativa (Art. 15).
- Podrá ser reconocida como actividad académica (Art. 16).
- Implica reconocimiento y acreditación en el ámbito universitario y apoyo académico (Art. 17).
- Facilitar la incorporación del personal de administración y servicios (Art. 18).
- Estímulo a la incorporación del alumnado y reconocimiento por créditos (Art. 19).

- Facilitar el compromiso financiero de los miembros de la comunidad universitaria para apoyar actividades de cooperación al desarrollo (Art. 20).

En todos los casos, como afirma Torres (2001), "la participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo" (p. 3).

En la **cuarta parte** del CC se indica cómo establecer la relación de las Universidades con las instituciones contraparte en otros países. Entre los Artículos 21 y 24, quedan planteados aspectos que demuestran cómo ha evolucionado el concepto CUD:

- en el tipo de relación con la contraparte;
- en la consideración a la CUD como experiencia de enriquecimiento mutuo y de trato entre iguales;
- en el punto de vista de un compromiso compartido y asumido a favor del desarrollo, apelando a la reflexión conjunta sobre las acciones (CRUE, 2006, p. 7).

Entre los conceptos que incluye la cuarta parte del CC, podríamos considerar la sostenibilidad como eje de la consideración del estilo de relación de las Universidades con las instituciones contraparte. Sostenibilidad que puede representarse como un tramado de distintos aspectos: el tipo de vínculo, el conjunto de objetivos, el compromiso de trabajo, los criterios y compromisos de colaboración sólidos y estables:

- al margen de imposiciones o actitudes paternalistas (Art. 21);
- basada en criterios de participación democrática y transparencia (Art. 22);
- coherente en criterios de estabilidad y sostenibilidad (Art. 23);
- sobre el mutuo acuerdo en instrumentos de gestión, evaluación compartida de los proyectos o programas y su adecuación (Art. 24).

Nos referíamos arriba a la evolución de la CUD, expresada en esta relación equitativa de las dos partes que trabajan en el marco de actividades CUD siguiendo un Programa o Proyecto compartido. Los criterios que expresa el CC apuntan a una decisión conjunta de acuerdo a las necesidades explícitas de la población beneficiaria, no como opción resuelta por la Universidad, sino como línea prioritaria en la contraparte y expresada como tal, por ésta. De ahí la transparencia, la evaluación compartida y el acuerdo de nuevos objetivos a partir de la acción- reflexión conjunta.

La **quinta parte** del CC indica cómo establecer la relación de las Universidades con el tejido social de la cooperación. La Universidad se incorpora recientemente en forma sistemática, institucional, organizada, al ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo. Como expresa el CC, sus características específicas hacen que la Universidad tenga unos recursos técnicos y humanos de gran importancia, que es necesario poner a disposición de la Cooperación Internacional:

- favoreciendo el diálogo fluido con el resto de los agentes, hacia la complementariedad y el apoyo mutuo (Art. 25);
- poniendo sus conocimientos y capacidades al servicio de las estrategias generales de cooperación, y de las necesidades de proyectos o programas impulsados por otros agentes sociales (Art. 26);
- trabajando en la sensibilización universitaria, y la apertura a otras experiencias solidarias (Art. 27);
- apoyando a otros agentes sociales en las actividades, asumiendo sus propios compromisos y responsabilidad social (Art. 28).

El CC expresa en esta quinta parte, otro de los aspectos en los que la CUD ha crecido como ámbito propio de actividad universitaria. Felizmente, se ha avanzado notoriamente, superando la tendencia de una práctica competitiva de la cooperación, hacia un análisis y prácticas abiertas, compartidas o coordinadas con otros agentes.

La **sexta parte** del CC se refiere a la aplicación, difusión y cumplimiento del Código de Conducta. Enfatiza mediante la libre adhesión que puede hacer cada Universidad (Art. 29); la responsabilidad de la difusión reflexionada del CC, por parte de la Universidad, una vez suscrito (Art. 30); y el cumplimiento del CC, asumido como objeto de valoración interna por parte de un órgano específico en cada Universidad adherida al mismo, de dictamen independiente y público (Art. 31). Según Hernández Tristán (2010), aún existen dificultades en la aplicación de la normativa y el desarrollo de acciones CUD, debido a la falta de incentivos para la evaluación y promoción del profesorado que participa en investigación para el desarrollo; en la misma línea, señala la ausencia de instrumentos específicos para favorecer dichas actividades.

Figura 23. Aspectos claves CUD expresados en el Código de Conducta CUD-CRUE.

Fuente: Elaboración propia.

El Código de Conducta, ordena y otorga carácter normativo a los principios que la CRUE con anterioridad, ya había expresado dentro de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE), en septiembre del año 2000.

4.2.3. La Estrategia Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE)

El texto de la Estrategia expresa, desde sus primeras líneas, la opción categórica de la CRUE, al afirmar que las “Universidades españolas constituyen un importante factor estratégico para una eficaz cooperación al desarrollo (CRUE, 2000); convicción y compromiso con la CUD desde el interior de la Universidad, mediante una visión estratégica, no aislada, de las acciones de cooperación al desarrollo.

Esta Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo, se divulga a partir de la Asamblea de Rectores de septiembre del año 2000, siendo un documento de sistematización de ideas y propósitos CUD. En su contenido se definen los fundamentos, funciones, metas, objetivos y acciones CUD, propugnadas por la CRUE. “La cooperación universitaria al desarrollo ha de enmarcarse en este objetivo fundamental: la búsqueda de mejoras sociales, mediante la modificación de estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan preferentemente en la generación y difusión de conocimiento, en la formación de las personas, así como en la potenciación de proyectos aplicados” (CRUE, 2000a, p. 3).

En coherencia con la Estrategia, la CRUE define 25 posibilidades de acciones de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Del total de acciones establecidas por la CRUE, se podría decir que los tópicos generativos de éstas son: formación, sensibilización, participación de la universidad a nivel decisorio, evaluación, infraestructura, investigación, programas propios de cooperación y apoyo social, asistencia técnica e infraestructura.

Más de la tercera parte de las acciones sugeridas en la ESCUDE se orientan a la formación en distintas variantes: formación inicial, o de postgrado, formación específica, formación de gestores o apoyo a la formación no reglada, en el marco de la cooperación.

Figura 24. Contenido esquemático de la ESCUDE-CRUE.

Fuente: Elaboración propia.

Es de particular interés la definición (acción 21) y aplicación del aporte del 0,7 como aportación fija en el presupuesto, así como la orientación a la búsqueda de otras aportaciones variables de financiación. El hecho de trabajar en esta línea yendo en busca de recursos para volcarlos hacia la cooperación, indica una opción institucional de compromiso por la cooperación (CRUE, 2000a, p. 13).

Por otro lado, la ESCUDE apunta a la gestión interna de Programas Propios de las universidades en materia de cooperación, y la colaboración con otras universidades en este campo.

Finalmente, destacamos tres elementos operativos de gran importancia para la eficacia del desarrollo a nuestro entender, con los que cierra la ESCUDE la descripción de las acciones: a) la Oficina Técnica de Apoyo a la Cooperación Universitaria al Desarrollo; b) el Sistema de Garantía de Calidad de los productos formativos universitarios españoles; c) el Sistema de Seguimiento de la Estrategia y Evaluación de su Plan de Acción (CRUE, 2000a, p.9).

4.3. Datos de la concreción de la CUD en las universidades españolas

Anteriormente hemos expuesto los instrumentos de los que dispone la cooperación internacional al desarrollo española, para relevar información y evaluar la concreción de las ayudas.

En el ámbito de la CUD, como hemos visto, el proceso de organización y sistematización es reciente. Las universidades han realizado desde décadas acciones de distinta naturaleza que podrían ser consideradas como acciones de cooperación al desarrollo. Sin embargo, esa información no estuvo sistematizada a través de un registro de las acciones, su seguimiento formal y evaluación normalizada.

En este apartado veremos cómo se inició el proceso de relevamiento de los datos a nivel del territorio español, a través de la investigación sobre la CUD y su evaluación, mientras se concretaba la creación del OCUD. Con éste, analizaremos

los primeros pasos para el seguimiento de las acciones CUD, puesto que la DGPOLDE, en coordinación con la CRUE –como se ha visto arriba– incorporan al OCUD la función del seguimiento del PACI. Ésta es una de las actividades clave, que permite conocer las prácticas CUD y su alcance.

En cuanto a los ODM y la Declaración de París, Sebastián (2008) afirma que se pueden desplegar ciertos criterios descriptivos, correspondientes a cada uno de los principios, ayudando a la concreción de los mismos en términos de la CUD: a) en cuanto a la apropiación, el respeto al liderazgo de los países socios y contribuir a reforzarlo; b) en cuanto al alineamiento, estableciendo un vínculo directo con los planes y programas de desarrollo del país, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo y funcionamiento de los sistemas y procedimientos nacionales; c) la armonización mediante mecanismos y procesos planificación conjunta entre donantes; d) la gestión basada en resultados, vinculando la cooperación a los marcos de resultados de los países socios; e) en cuanto al principio de mutua responsabilidad, trabajar incluyendo indicadores y mecanismos para que el donante pueda medir el grado de cumplimiento de sus compromisos y rendir cuentas sobre ellos al Gobierno socio y a su ciudadanía.

La CUD contribuye en la responsabilidad social en términos de desarrollo. Observaremos a continuación la primera información sistemática sobre la concreción de la CUD, emitida en el año 2007. Conocer su naturaleza y envergadura en el territorio nacional, ha sido posible mediante la realización de la pionera investigación coordinada por Unceta (2007); luego, a partir de la creación del OCUD, se sistematiza el relevamiento, tanto mediante el seguimiento del PACI, como a través de la herramienta del Gestor de Actividades disponible online en el OCUD⁴⁸.

Destacaremos a continuación cuáles son las áreas de actividad de la CUD

⁴⁸ Según el OCUD, “a partir de 2009, se puede generar el informe PACI directamente a partir de los datos introducidos en el gestor de actividades del OCUD. En 2009, lo hizo el 31% de las universidades, y el 36% en 2010”. Fuente: http://www.ocud.es/es/Sala_de_Prensa-Datos_provisionales_PACI2010

española y sus datos significativos según el Plan Anual de Cooperación Internacional (PACI) 2010.

4.3.1. Áreas de actividad en Cooperación Universitaria al Desarrollo en las universidades

Para la identificación de las áreas de Cooperación Universitaria al Desarrollo en las que se viene trabajando en las universidades españolas, un equipo de investigadores –subvencionado por AECID en 2006– bajo la coordinación de Koldo Unceta, realizó el análisis de 4941 acciones CUD llevadas a cabo entre los años 2000 y 2005 en 54 universidades. A partir del estudio se establecieron cuatro grandes bloques para clasificar los tipos de acciones CUD en las universidades españolas (Unceta, 2007, p. 55):

- actividades en el campo de la formación de grado y postgrado;
- acciones en el campo de la investigación;
- asistencia técnica y proyectos de desarrollo llevados a cabo en otros países;
- actividades de difusión y sensibilización.

Gráfico 4. Número de estudiantes en prácticas CUD de las universidades españolas, distribuidos por países, entre los años 2000 a 2005.
Fuente: UNCETA, 2007, p.67

Al estudiar la distribución de las áreas de acción CUD, una de las primeras y más amplias encontradas por Unceta (2007) fue la de la formación de grado y

postgrado. En esta área existen diferentes tipos de acciones y hay que diferenciar aquellas que no tienen nada que ver con la CUD.

De un total de 237 asignaturas de perfil CUD –por ende, que promovían una participación activa– desde la investigación o la acción, con proyectos y realidades de cooperación al desarrollo, se identificaron diez áreas temáticas de estudio y formación:

1. Estudio de los procesos de desarrollo, desarrollo humano y desarrollo sostenible.
2. Globalización y relaciones Norte-Sur.
3. Pobreza, exclusión y desigualdades.
4. Cooperación al desarrollo, organizaciones de cooperación y gestión o evaluación de la ayuda.
5. Salud y cooperación al desarrollo.
6. Educación para el desarrollo.
7. Tecnologías para el desarrollo humano sostenible y la cooperación.
8. Género y desarrollo.
9. Interculturalidad y migraciones internacionales.
10. Otros (solidaridad, voluntariado social, derechos humanos, asociacionismo o culturas y realidades específicas de algunos países).

La Conferencia Mundial de Educación Superior, perteneciente a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI, expresó la responsabilidad de la Educación Superior para con el desarrollo humano. En la Declaración se plantea que la universidad debe ser un agente que promueva los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz.

En el gráfico precedente, se evidencia un notable crecimiento en el tratamiento de contenidos y proyectos orientados a la cooperación al desarrollo; si bien no se dispone ahora de la actualización de este gráfico a nuestra fecha, la aplicación de la ESCUDE sigue en marcha y con ello una fuerte apuesta por los procesos formativos.

Gráfico 5. Evolución en la adopción de temas CUD en Proyectos de fin de Carrera en 20 universidades españolas, entre 2000 y 2005.

Fuente: Unceta, 2007, p. 69.

Ahora bien, por un lado, arriba hemos referido a la evolución de la CUD en las universidades españolas de acuerdo al currículum y, en especial, a la integración de la temática de la cooperación en numerosas instancias en esta línea. Por otro lado e independientemente, debe considerarse las acciones CUD propiamente dichas.

Gráfico 6. Distribución de sectores en los que trabaja la CUD española.

Fuente: Elaborado a partir de Castejón, 2010

En el relevamiento de las acciones de cooperación, el OCUD ha tomado un rol clave para la sistematización de los datos a través de la herramienta del Gestor

de Actividades, como hemos visto al inicio de este capítulo. Aunque no es tan sencillo lograr que todas las universidades del territorio español reporten sus acciones en el sistema, sin embargo, progresivamente se va logrando una mayor armonización.

El último reporte presentado por el OCUD, demuestra que la mayor cantidad de las acciones de las universidades en materia de cooperación al desarrollo se ubican en el sector de los Estudios de y para los procesos de desarrollo, desarrollo humano y desarrollo sostenible (en el gráfico abreviado como Est.dpD), siendo 44 acciones que corresponden al 35,77% del total reportado; le siguen las acciones de Educación para el desarrollo y el fomento del pensamiento crítico y de la solidaridad y formación en voluntariado (Ed.D.PCrítico), con 21 acciones, que corresponden al 17,07% del total reportado; en tercer lugar, se observa en el gráfico, el sector de la Salud y desarrollo (SaludyD) correspondiente a 10 acciones siendo el 8,13% del total reportado; del cuarto al octavo lugar se ubican casi sin variantes los sectores: Pobreza, exclusión y desigualdades (Pob.Exc.Des), Habilidad básica y vivienda (Habil.ByViv), Lucha contra el hambre (Luch.Hamb), y Técnicas en el desarrollo rural y local (Tec.D.RuryL), con pocas variantes entre sí como podemos observar en el gráfico (las dos primeras 5 acciones cada una y las dos segundas 4 acciones cada una, lo que implica el 4,07 y 3,25% x2, respectivamente).

Según Mayor, citado por Arias y Molina (2008, p. 33) la educación superior debería estar vertebrada por los ejes de la paz, la democracia y el desarrollo animados por la solidaridad, la prevención de conflictos y el sentimiento de justicia; vinculada a la ética, más que al utilitarismo. Debe constituirse como herramienta para y por la ciudadanía, convirtiéndose en un garante de convivencia y de participación activa con la finalidad de alcanzar modelos de igualdad y de conciencia reflexiva.

En coherencia, la educación superior debe promover procesos reflexivos comprometidos con el hombre, su desarrollo, el derecho a la vida digna y la

justicia social, concretada en acciones variadas que pueden ir desde la asistencia técnica hasta la búsqueda de curas para enfermedades asociadas con la pobreza y la distribución desigual de los recursos.

Gráfico 7. Temáticas de la formación universitaria relacionadas al desarrollo en las universidades españolas, entre los años 2000 a 2005.

Fuente: Unceta, 2007, p. 76.

Del total de cursos de postgrado que contienen en su programa las temáticas relacionadas al desarrollo, hay 22 cursos en los que se realizan actividades prácticas obligatorias en países del Sur. Esta oportunidad incrementa los niveles de implicación y compromiso en los futuros profesionales. A través de estos programas y del total de acciones que despliega, la universidad tiene un “importante papel en el progreso de las sociedades: pueden contribuir, conjuntamente con los otros actores de desarrollo, a formar especialistas y futuros líderes, a desarrollar las instituciones de educación superior mediante la creación de sistemas sólidos de ciencia, tecnología e innovación, a investigar temas relevantes para el desarrollo y, finalmente, a fomentar la integración en redes de conocimiento internacionales a través del fomento de las TIC, entre otros mecanismos” (ACUP, 2010, p. 42).

En cuanto a la implicación de entornos virtuales en los programas formativos, las

universidades ofrecen junto a la formación presencial tradicional, las modalidades semipresencial y virtual.

Gráfico 8. Distribución de los cursos según modalidad de enseñanza.

Fuente: Unceta, 2007, p. 79.

La investigación relacionada a la Cooperación al Desarrollo se realiza fundamentalmente en el marco de Institutos universitarios y, en menor número, en el marco de los grupos formales de investigación.

Hasta el año 2005, los temas con mayor presencia en la formación de posgrado y la investigación, son los temas generales de cooperación al desarrollo, globalización, relaciones norte-sur, análisis y gestión de la cooperación al desarrollo, y de las organizaciones de cooperación. Otros, en cambio, solo tienen presencia en programas de cursos más especializados. Es el caso de tecnologías apropiadas, interculturalidad y migraciones, género o salud. A través de la actividad universitaria se estimula un mayor conocimiento para el desarrollo, consecuente con la responsabilidad social de la universidad y los universitarios, en el concierto mundial de la cooperación al desarrollo.

De acuerdo a Sebastián (2006), el fundamento de la CUD integra los elementos que hacen a su identidad: se fundamenta en la expresión de la solidaridad y la función social; en la existencia de capacidades y conocimientos relevantes para el desarrollo y en el alivio del sufrimiento en tanto que prevención, protección y defensa de los derechos humanos de personas y comunidades afectadas por

desastres o conflictos bélicos y guerras. La capacidad de generar conocimientos en la Universidad, aumenta las capacidades para mejorar las condiciones de vida y en consecuencia, contribuyen a lograr los ODM.

Cooperación Universitaria al Desarrollo	
Fundamentos / Objetivos	Predominio de asimetría y unidireccionalidad Creación de capacidades Desarrollo institucional Contribución al desarrollo humano, social y productivo
Actores	Universidades Alianzas y consorcios interuniversitarios Instituciones y agentes sociales, productivos, etc Cooperación entre pares e impares
Modalidades	Formación de recursos humanos Investigación de problemas críticos Transferencia de conocimiento y tecnologías para el desarrollo Asesoría y asistencia técnica
Resultados/ Impactos	Fortalecimiento institucional de universidades y educación superior de otros países Conocimientos y resultados aplicables al desarrollo Mejora de las condiciones de vida Expansión de principios y objetivos de equidad

Tabla 14. Los componentes CUD.

Fuente: Sebastián (2006), adaptado por Castejón (2010)

En los distintos niveles y proyectos, las universidades españolas vienen contribuyendo “conjuntamente con los otros actores de desarrollo, a formar especialistas y futuros líderes, a la implementación y mejora de las instituciones de educación superior mediante la creación de sistemas sólidos de ciencia, tecnología e innovación, así como a investigar temas relevantes para el desarrollo y a la integración en redes de conocimiento internacionales, entre otros a través del fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” (ACUP, 2010, p. 28).

El estudio de Unceta nos ofreció una panorámica nacional en CUD, la primera en su tipo. El avance que ha tenido el ámbito CUD desde entonces, ameritaría una nueva investigación que ahora aproveche las herramientas y recursos disponibles en el OCUD.

4.3.2. Las cifras de la CUD según el seguimiento del Plan Anual de Cooperación Internacional

Con la creación del Observatorio de Cooperación al Desarrollo, las universidades encontraron una instancia importante de sistematización, investigación y organización de la CUD. Es evidente la incidencia de este hecho, cuando observamos que entre 2009 y 2010, con la difusión de la actividad y funciones del OCUD, se incrementan también proporcionalmente, los mecanismos de comunicación, intercambio y relevamiento de información.

Por otro lado, la creación de las oficinas de cooperación contemporánea a la creación del OCUD, participa del fenómeno de la formalización de la CUD en España y permite asimismo, la sistematización de las acciones, programas e instrumentos de cooperación en el entorno universitario.

El seguimiento del PACI, evidencia la buena salud del proceso de la CUD española, explicitando cómo se han integrado nuevas universidades al sistema. No porque no hicieran CUD con anterioridad, sino porque no existía la instancia adecuada que nos permitiera conocer su realidad desde el punto de vista de la Cooperación al Desarrollo.

AÑO	UNIVERSIDADES QUE RESPONDEN LA ENCUESTA
2006	23 universidades responden a la encuesta (31% del total de universidades)
2007	22 universidades responden a la encuesta (30%)
2008	25 universidades responden a la encuesta (34%)
2009	29 universidades responden a la encuesta (39%)
2010	39 universidades responden a la encuesta (entre las cuales, por primera vez, entran 4 privadas) (53%).

Tabla 15. Universidades que responden la encuesta del OCUD, por año.

Fuente: Sitio Web OCUD⁴⁹.

⁴⁹ http://www.ocud.es/es/Sala_de_Prensa-Datos_provisionales_PACI2010

Como expresa el OCUD, “en 2010 reportaron 10 universidades más que en 2009 y por primera vez, lo hicieron las universidades privadas. La AOD desembolsada por las universidades públicas en 2010, según datos provisionales, se incrementa en más de 1 millón de euros, respecto al año anterior. La Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE) nos facilita los primeros datos, aún provisionales, sobre la participación de las universidades en la encuesta anual del PACI 2010, y es llamativo el incremento tanto en el número de universidades que reportan sus datos, como en la cantidad total de AOD desembolsada. Desde 2008 el OCUD asumió la coordinación en la recopilación de los datos para la encuesta anual del PACI para las universidades, y ha llevado a cabo una labor de sensibilización y seguimiento sobre la importancia de la rendición de cuentas entre las universidades. Los resultados han mejorado año a año, llegando a las 39 universidades (35 públicas y 4 privadas) que han reportado en 2010 sus datos de ayuda al desarrollo a la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo del MAEC”⁵⁰.

Según los informes de Seguimiento PACI de los últimos años y los datos provisionales facilitados por la DGPOLDE en 2010, la evolución de la AOD desembolsada procedente de fondos propios de las universidades para acciones se ha incrementado entre los años 2006 y 2010. El volumen de AOD alcanzado por la cooperación universitaria ha sido de 11,5 millones de euros, lo que representa un incremento del 19% con respecto al año anterior, y el 0,4% de la AOD bilateral neta del país. La Universitat de València ha sido la universidad que ha desembolsado un mayor volumen de AOD con 1,6 millones de euros. Le siguen la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con 1,5 y 0,9 millones de euros, respectivamente. El Sector de Educación es tradicionalmente el sector al que prioritariamente dirigen sus acciones las universidades. Dentro de él, la Educación Post-Secundaria es el

⁵⁰ Datos extraídos del Sitio Web de OCUD: http://www.ocud.es/es/Biblioteca_OCUD-Datos_Generales_AOD_Universidades_2010

sector más relevante y concentra 2,8 millones de euros, lo que representa el 24% de la AOD universitaria y el 5,29% de la AOD total española a ese sector (MAEC, 2011b).

Desde el punto de vista geográfico, la CUD se ha orientado fundamentalmente hacia América Latina. Sin embargo, se comienza a ver el incremento de la ayuda hacia el continente africano, lo que comenzaría a equilibrar la polarización.

4.3.3. Últimos datos disponibles

Entre octubre de 2012 y enero de 2013, el equipo de investigación en Cooperación al Desarrollo conformado por Silvia Arias, Ana Gamba, Liuva González, Rita Pérez, Claudia Rincón, y Alexis Velo, lanza un estudio sobre el estado actual de las estructuras solidarias de las universidades españolas, la situación de la CUD y el impacto de la crisis en dichas estructuras. El resumen de la investigación “El estado actual de la cooperación universitaria al desarrollo.”, fue recientemente presentado, en el marco del VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, realizado en Valencia entre el 24 y el 26 de abril de 2013. Del mismo, a pesar de la incidencia de la crisis económica y el recorte de recursos –evidente inclusive en el IV Plan Director de Cooperación al Desarrollo 2013-2016, aprobado el 21 de diciembre de 2012– se demuestra un creciente nivel de participación y corresponsabilidad de las universidades (Arias, Gamba, González, Pérez, Rincón y Velo, 2013).

Según plantea el estudio, el 91,66% de las universidades del marco CRUE, respondieron a la consulta. De ese total, correspondiente a 75 universidades contactadas, de entre quienes respondieron, el 97% ha consolidado la CUD bajo distintos tipos de estructuras solidarias; clasificando éstas, según se hayan creado dentro de la estructura universitaria ya instituida con anterioridad (vicerrectorados), o hayan generado otros espacios académicos o sociales en el marco de la Universidad (Arias et al., 2013).

TIPO DE ESTRUCTURA	NÚMERO
Estructura institucional	47
Fundación	7
Instituto o Centro	5
Cátedra	2
Asociación	1
Otro	2
Total	64

Tabla 16. Tipos y número de estructuras solidarias en las universidades españolas.
Fuente: Arias et al., 2013.

Entre los datos que presenta el estudio, nos ha interesado incluir aquí el comparativo del número de estructuras solidarias aprobadas cada trienio en las universidades españolas entre 1992 y 2012, que puede apreciarse en el Gráfico 9.

Gráfico 9. Número de estructuras solidarias aprobadas cada trienio en las universidades españolas entre 1992 y 2012.
Fuente: Arias et al., 2013.

Según apreciamos, y en coincidencia con lo planteado arriba en el desarrollo de nuestro trabajo, existe una concentración en el movimiento favorable a la CUD en la última década. La disminución en la creación de estructuras no debe interpretarse negativamente, sino como proceso parte de la consolidación de la CUD en las universidades españolas. Teniendo en cuenta que la mayor parte de la

CUD española se ha organizado dentro de las propias estructuras institucionales, según hemos visto en la tabla de tipos de estructuras solidarias existentes, las perspectivas de continuidad apuntan al fortalecimiento del compromiso CUD, desde los vicerrectorados e instancias afines.

5. LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO EN LAS UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

5.1. Introducción

Desde el proceso de la investigación doctoral, hemos sido testigos curiosos de al menos dos vertientes de cambio universitario que, creemos, han sido determinantes en la marca internacional y posicionamiento actual de la Universidad de Salamanca (USAL).

Por un lado, la innovación en torno a las TIC y digitalización de la Universidad, su modernización tecnológica; más allá de la infraestructura, como nuevo concepto de Universidad, un nuevo “enfoque estratégico de la Universidad de Salamanca con respecto a su posicionamiento en la Sociedad de la Información y del Conocimiento”⁵¹. El despliegue del concepto de universidad virtual, la creación de un espacio propio para la innovación digital y la creación de la “USAL 2.0, que proporcionará una mayor visibilidad de la Universidad a nivel internacional” (Cuevas, 2010) son movimientos que hacen a la transformación de la Universidad de Salamanca, proyectándose en este siglo digital.

Por otro lado, la redefinición y reestructuración en el ámbito de las Relaciones Internacionales y Cooperación dio lugar a la creación de instancias y programas nuevos: la Oficina de Cooperación, la Campaña del Euro Solidario, la asignación del 0,7% de ingresos personales para la CUD, la creación de Programas y

⁵¹Sitio web USAL: http://www.usal.es/webusal/node/1263&bcp=universidad_digital

convocatorias de ayudas a las acciones CUD, y la creación conjunta del Observatorio Interuniversitario de cooperación al desarrollo de Castilla y León.

Encontrarnos en un momento de tan variados cambios, demanda una atención sostenida en aquellos aspectos de particular interés. Una permanente puesta al día en la actividad de investigación, y en especial, un seguimiento cercano de los cambios institucionales, en este caso en el marco donde situamos a la CUD.

El cambio, nos insta y desafia a asumir la actividad de investigación, muy lejos de la estabilidad relativa que podría brindar el estudio de un fenómeno ya instituido, consolidado. Aquí todo es nuevo, y los antecedentes muy recientes.

El abordaje del tema de la CUD en USAL, nos comprometió a una actividad de análisis documental, búsqueda de datos y contacto, vía electrónica y personal, con los responsables de la Oficina de Cooperación de la Universidad de Salamanca, quienes a su vez estaban realizando su propio ordenamiento de materiales, referencias y programas para la normalización de la instancia.

Los resultados de ese trabajo exploratorio, de indagación, recopilación y observación de las referencias CUD, ha permitido recomponer el proceso de institucionalización de la CUD en nuestra Universidad, y presentarlo en este capítulo.

En primer lugar, nos centraremos en las referencias históricas a nivel de normativa, antecedentes y cambios institucionales, que han posibilitado la sistematización de la CUD, en el marco del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales. En segundo lugar, describiremos las instancias en las que se inscribe la Cooperación al Desarrollo en la USAL. En tercer lugar, expondremos las características de los Programas CUD de la USAL, y su concreción, desde la creación de la Oficina de Cooperación hasta el presente curso (2010-2011), estableciendo un análisis comparativo final, en relación con el caso objeto de estudio que nos ocupa.

5.2. Institucionalización de la CUD USAL en el marco del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales

Entre el año 2007 y el año 2010, se producen cambios importantes en la USAL, ya que se crean nuevas instancias de gobierno y se modifican las denominaciones y funciones de algunos de los vicerrectorados ya existentes. En el año 2007, la CUD, depende del entonces denominado Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación. A partir del año 2010, redefinido como Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales, reubica y delimita la instancia CUD, dentro del Servicio de Relaciones Internacionales, integrando formalmente el organigrama, el Jefe Negociado de Cooperación (Oficina de Cooperación) y un puesto administrativo base para la CUD.

En función de la necesidad de analizar el proceso de sistematización CUD en la USAL; conocer los Programas mediante los cuales la Universidad impulsa la CUD; acceder a información sobre las acciones de cooperación relacionadas con el caso objeto de estudio. En el marco del tratamiento de la información teórica sobre la CUD USAL, optamos por desarrollar una actividad exploratoria de este ámbito, mediante cuatro procedimientos: análisis de documentos, y material referido a CUD USAL en el marco del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales (físico y en la Web); visita a la Oficina de Cooperación y recopilación documental; análisis de informes CUD relacionados con el caso en estudio, en el marco de la Oficina de Cooperación USAL; síntesis, desde una perspectiva transversal.

El análisis de la bibliografía, documentos y material referido a la CUD de la USAL, en el marco del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales, lo planteamos sobre tres fuentes: a) la normativa institucional definitoria de las funciones del Vicerrectorado (Resoluciones de 2007 y 2009 publicadas en el BOCyL); b) el material descriptivo *online* disponible en el sitio Web USAL; c) los informes anuales elevados por cada Vicerrectorado con motivo del cierre de los cursos académicos USAL.

En cuanto a los contenidos de la primera fuente –la normativa institucional definitoria de las funciones del Vicerrectorado– encontramos dos resoluciones, de los años 2007 y 2010, temporalmente muy próximas y entre las cuales establecimos una comparativa (ver Tabla 17). La proximidad temporal es significativa, teniendo relación con el proceso de instrumentación de la Ley de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León (2006) desde la que se fomentan “estrategias comunes de actuación con las universidades de la Comunidad en la formación y en la investigación para el desarrollo, promoviendo asimismo el intercambio de conocimientos y recursos humanos especializados mediante la cooperación interuniversitaria” (JCyL, 2006, p. 16).

En cuanto a la segunda fuente, accedemos a través del portal Web USAL menú “Servicios a la Comunidad”, a una interfaz textual descriptiva, de la Oficina de Cooperación USAL, que incluye la dirección a su sitio Web⁵².

En cuanto a la tercera fuente para el análisis, hemos ubicado Informes de cada Vicerrectorado de la USAL, conteniendo éstos la descripción de la actividad desarrollada desde el año 2008; dentro del ítem correspondiente a Relaciones Internacionales, se encuentra un apartado específico que sintetiza las acciones desarrolladas por la Oficina de Cooperación, en cada curso académico.

Asimismo, coordinamos la visita a la Oficina de Cooperación USAL para la recopilación de material documental, con el Jefe de Negociado de Cooperación. Los primeros contactos con este fin, se habían realizado a partir del 5 de marzo de 2009, mediante correos electrónicos⁵³ y conversaciones telefónicas, con la Secretaría del primer período de la Oficina (2007-2009). Sin embargo, el proceso de gestación de la instancia y los cambios sucesivos en su organización y gobierno, dificultaban la sistematización interna de la Oficina y la disponibilidad y el acceso a sus registros documentales. La visita finalmente se concretó el día 10 de febrero de 2011, efectivamente luego del cambio de autoridades, e

⁵² <http://www.usal.es/~cooperacion/>

⁵³ Ver Anexo III

institucionalización de la Oficina, incluida desde 2010 –como se podrá ver más abajo en el organigrama actualizado– en la órbita del Jefe del Servicio de Relaciones Internacionales, y coordinada por un Jefe de Negociado de Cooperación.

El análisis de documentos e informes CUD, que nos permitiera ubicar e identificar el caso objeto de estudio desde el punto de vista de la normativa y programas CUD, incluye el último Informe de Cooperación al Desarrollo, publicado por el Observatorio Interuniversitario de Cooperación de Castilla y León; el material impreso recopilado en la entrevista con el Jefe de Negociado de Cooperación; los archivos descargables desde el sitio Web de la propia oficina, con la descripción de las Ayudas y Programas de Cooperación en el marco de distintas Convocatorias.

La lectura comparada del material documental obtenido, así como su abordaje transversal, nos ha permitido aproximarnos a la elaboración de una síntesis del proceso de asunción y organización de la CUD en la USAL, y por ende, una mejor comprensión de sus objetivos y alcances actuales.

5.3. El entorno CUD en la Universidad de Salamanca

El itinerario de la institucionalización de las instancias CUD en la USAL, similar al proceso que han vivido la mayoría de las universidades españolas, en las que “la delimitación del perfil y contenido de la CUD ha sido posible gracias a una intensa labor de reflexión” (Hernández, 2010), se gesta en la interacción de distintos movimientos, en el marco de la estrategia y la política universitaria.

En la primera década del siglo XXI, los cambios han sido profundos al interior de la Universidad; tanto a nivel europeo –con la instrumentación del EEES– como a nivel español, con la promulgación de nuevas leyes autonómicas, de la mano de una intensa actividad de la CRUE. En este escenario, la CUD ha sido signo y clave de un nuevo tiempo universitario, en el que la Universidad se asume responsable dentro de la cooperación internacional al desarrollo.

En la Universidad de Salamanca, la creación de la instancia CUD-Oficina de Cooperación USAL, se estableció formando parte del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, aunque sin demasiada formalización mientras se estudiara y definiera su organigrama definitivo. A su vez, este Vicerrectorado, transitaba simultáneamente su propio proceso de reordenamiento, experimentando en el año 2010 “un cambio de carácter reflejado en su nombre: continúa gestionando las relaciones internacionales y las actividades de cooperación al desarrollo, como hasta ese momento, pero asume también las relaciones institucionales de la Universidad de Salamanca.”⁵⁴

Servicio de Relaciones Internacionales

Figura 25. Organigrama del “Servicio de Relaciones Internacionales” previo a la institucionalización CUD.

Fuente: Captura del Sitio Web año 2009⁵⁵

Concomitante al cambio de denominación, en la Resolución de 30 de enero de 2010 de la Universidad de Salamanca (BOCyL de 9 de febrero de 2010), se modifican las funciones del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. La modificación se aprecia en cada una de las funciones del Vicerrectorado, apuntando a una mejor gestión.

⁵⁴ Sitio Web USAL: http://campus.usal.es/~memoria/0910/05_relaciones/5_1_nuestra_labor

⁵⁵ http://www.usal.es/webusal/files/organigrama_servicio_relaciones_internacionales.pdf

	Resolución de 29 de marzo de 2007, de la Universidad de Salamanca (BOCyL del 19 de abril de 2007)	Resolución de 30 de enero de 2010, de la Universidad de Salamanca (BOCyL de 9 de febrero de 2010)
1	Relaciones con universidades extranjeras.	Relaciones con universidades.
2	Relaciones con otras instituciones públicas y privadas extranjeras.	Relaciones con otras Instituciones públicas y privadas.
3	Becas de intercambio con universidades extranjeras.	Becas de intercambio con universidades extranjeras.
4	Programas de movilidad con el extranjero.	Programas de movilidad con el extranjero.
5	Actividades de cooperación al desarrollo.	Actividades de cooperación al desarrollo.
6	Suscripción y gestión de convenios de colaboración universitaria de ámbito internacional.	Suscripción y gestión de convenios de colaboración universitaria.
7	Gestión de cátedras extraordinarias de ámbito internacional.	Gestión de cátedras extraordinarias.
8	Gestión de centros culturales.	Gestión de centros culturales.
9	Presidencia de la Comisión Delegada del Consejo de Gobierno a la que se atribuyan las competencias sobre Relaciones Internacionales y Cooperación.	Presidencia de la Comisión Delegada del Consejo de Gobierno a la que se atribuyan competencias sobre Relaciones Internacionales e Institucionales.
10	Supervisión de las unidades administrativas correspondientes a las funciones enumeradas.	Supervisión de las unidades administrativas correspondientes a las funciones enumeradas.

Tabla 17. Comparación de las variaciones funcionales Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación en la normativa autonómica entre 2007 y 2010

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la CUD dentro del Vicerrectorado, corresponde considerar fundamentalmente las “actividades de cooperación al desarrollo” y “relaciones con otras instituciones públicas y privadas”, sin agotarse en dichas funciones, dependiendo de las variantes de la cooperación y el contexto donde ésta se desarrolla.

Figura 26. Escaneado del documento Organigrama del Servicio de Relaciones Internacionales y Cooperación

Fuente: Oficina de Cooperación – entrevista 10/02/11

* el círculo es nuestro y señala la nueva instancia ubicada en el Organigrama.

La mayor actividad de reorganización y sistematización se realiza en el año 2009, primero mediante la adscripción orgánica y relación de puestos de trabajo (RPT), y luego, por la adscripción funcional al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales.

Comparados el organigrama capturado *online* en el año 2009 (Fig. 25), y el organigrama proporcionado por el Jefe de Negociado de Cooperación en la visita realizada a la Oficina en el año 2011 (Fig. 26), observamos la ubicación definitiva de la CUD en el marco del Servicio de Relaciones Internacionales y Cooperación –Vicerrectorado Relaciones Internacionales e Institucionales–, y la consecuente ubicación y dependencia de la Oficina de Cooperación USAL.

A su vez, se crea Observatorio Interuniversitario de Cooperación al Desarrollo, la Cooperación USAL, según el recientemente aprobado Plan Director de Cooperación de Castilla y León.

5.3.1. La Oficina de Cooperación de la Universidad de Salamanca

Como hemos visto arriba, la promulgación de los distintos marcos de referencia CRUE a nivel del sistema universitario español, y de la Ley de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León a nivel autonómico, impulsan la reorganización de la Universidad de Salamanca, en sus órganos representativos y de gestión.

Figura 27. Sitio Web de la Oficina de Cooperación de la USAL.

Fuente: Captura de Sitio Web.

La Oficina de Cooperación USAL entre su apertura a fines del año 2007 y su normalización en el año 2010, transita por un proceso de estructuración, mientras va al mismo tiempo, habilitando y resolviendo los Programas y Ayudas acordados desde el gobierno universitario.

5.3.1.1. Programas y ayudas CUD gestionados por la Oficina de Cooperación

En el año 2008 se realiza el primer lanzamiento y convocatorias de los programas destinados a apoyar acciones CUD en la USAL. La recopilación de datos, nos permitió comprobar un incremento anual de acciones, presupuesto, diversificación de la ayuda y alcance de la misma.

Los dos programas institucionalizados desde 2008 y en funcionamiento a la fecha (curso 2011/2012) son:

- Ayudas para la realización de acciones de Cooperación Universitaria para el Desarrollo (ACUD) por miembros de la USAL.
- Ayudas Manuel Andrés Sánchez (AMAS).

Existe, por otra parte, el Voluntariado de Naciones Unidas, que ha tenido el apoyo de la USAL, y se ha difundido entre los estudiantes, a partir del curso 2008/2009.

Figura 28. Ubicación geográfica de los Proyectos CUD de la USAL actualmente en curso (2011).
Fuente: Sitio Web Oficina de Cooperación. Universidad de Salamanca⁵⁶.

En cuanto a las instancias ACUD y AMAS, hemos realizado la recopilación de datos referidos a países beneficiarios, nombre de los proyectos y dotación económica asignada.

⁵⁶http://campus.usal.es/~cooperacion/index.php?option=com_gmapfp&view=gmapfp&list&id_perso=0&Itemid=16

	2008		2009		2010		2011	
	ACUD	AMAS	ACUD	AMAS	ACUD	AMAS	ACUD	AMAS
Argentina								
Bangladesh								
Bolivia								
BurkinaFaso								
Burundi								
Colombia								
Costa Rica								
Chile								
El Salvador								
Etiopía								
Filipinas								
Haití								
India								
Madagascar								
Nicaragua								
Sahara								
Senegal								
Uruguay								

Tabla 18. Distribución de los tipos de ayuda ACUD y AMAS-USAL entre 2008 y 2011.

Fuente: Elaboración propia.

El total de países comprendidos en los dos programas de acciones CUD entre los años 2008 y 2011 inclusive, llega a dieciocho⁵⁷.

Salvo una variación en el año 2010, los países Bolivia y Burkina Faso, han sido los que han recibido apoyo desde ambos programas simultáneamente, durante 4 años ininterrumpidos (2008-2011, el caso de Bolivia; 2008-2009, el caso de Burkina Faso), siendo Bolivia el país que ha recibido el mayor caudal de ayuda (en dotación económica y recursos humanos).

⁵⁷ En el Anexo hemos adjuntado los registros resultantes de la recopilación de información realizada en nuestra investigación; en ellos, se explicitan los proyectos y sus contrapartes beneficiarias.

En referencia al Programa de Ayuda para la realización de Acciones de Cooperación Universitaria al Desarrollo, es conveniente observar que durante el primer año de las acciones, (2008) alcanzó a 4 países, como puede verse en la Tabla 18. El Programa ha mantenido este promedio hasta la fecha (curso 2011/2012) con pequeñas variaciones favorables a nuevos beneficiarios, como podemos observar en la mencionada Tabla.

La instancia AMAS, ha constituido un Programa con mayor diversidad en cuanto a distribución geográfica y tipo de ayuda. Entre 2008 y 2011 (inclusive), aumenta las plazas de voluntariado, bien complementando los proyectos del Programa ACUD, bien apoyando otros proyectos. En este segundo grupo de proyectos apoyados únicamente desde AMAS, ubicamos al Proyecto USAL CERP (iniciado en 2006), que ha contado con ayuda CUD USAL en las convocatorias de 2008, 2009 y 2011.

En términos generales, excluyendo el año 2010 –un año de disminución de la CUD USAL debido en parte al propio proceso de consolidación (Cooperación USAL, 2011)⁵⁸– el itinerario CUD en la Universidad de Salamanca muestra un incremento progresivo de las acciones de cooperación, su envergadura e incidencia en procesos de desarrollo en diversos países. Se observa al mismo tiempo, un mayor conocimiento, compromiso e involucramiento de la comunidad universitaria en sus distintos componentes y estamentos.

A través de la creación del Fondo de Cooperación en 2007, que recoge las donaciones de Campaña 0,7% y Euro Solidario, se ha incrementado la capacidad de ayuda; “con las aportaciones de la comunidad universitaria en el marco de esta convocatoria, se están llevando a cabo proyectos en Haití-, reaccionando solidariamente de forma especial a la catástrofe humana que sufrió y que sufre (rehabilitación médica para la población con traumatismos severos), Burkina Faso (abastecimiento de agua potable en el poblado de Niongho), Nicaragua (atención

⁵⁸ Conversación mantenida con el responsable de la Oficina técnica de Cooperación al Desarrollo de la USAL. Visita y solicitud de documentación afín a los Programas y Proyectos CUD USAL.

integral a los colectivos en riesgo de explotación sexual), Filipinas (proyecto de subsistencia entre los indígenas Matigsalug Manaba) y Argelia [Sahara] (mejora del sistema educativo de los campamentos de refugiados de Tinduf). Toda esta labor está siempre regida por el Código de conducta en materia de cooperación universitaria para el desarrollo adoptado por la CRUE y al que está adherido la Universidad de Salamanca.”⁵⁹

El aporte de AMAS en el caso del Proyecto CUD con Uruguay, ha permitido contar por ejemplo, con un voluntario por año, para el trabajo en el Proyecto, un mes en el terreno (años 2008, 2009 y 2011), de apoyo a la actividad de asistencia y sensibilización en inclusión digital.

“Dentro de un mundo en el cual la ética desempeña su propio papel, tanto como las consideraciones de la eficiencia y la economía lo hacen, tenemos que tener cautela para no terminar con un Estado desequilibrado que se concentra demasiado de uno y deja de lado las exigencias de la ética –la ética individual o el comportamiento individual y la ética social– a la hora de elaborar una política adecuada. Creo que ésta es una enorme lección que ha surgido de la naturaleza de la crisis que estamos enfrentando. Hay mucho que aprender, y si como resultado de la crisis estas lecciones se arraigan en nuestro pensamiento, entonces aunque la crisis siga siendo una gran tragedia, podríamos decir que al menos algo pasó, algún cambio ocurrió, que haría menos posible que tal crisis se vuelva a repetir en el futuro. Y podríamos mirar el futuro con confianza desde una sociedad en la cual cada ser humano tenga Derechos Humanos básicos y libertad básica” (Sen, 2009).

La Comunidad universitaria de la USAL se moviliza y solidariza con las actividades de cooperación. Adjunto a los Programas, la comunidad universitaria, en coordinación con la Oficina CUD, organiza instancias puntuales de acciones que buscan recaudación y sensibilización de los estudiantes. Existen Programas que

⁵⁹ Sitio Web de Oficina de Cooperación USAL: http://campus.usal.es/~cooperacion/index.php?option=com_k2&view=item&id=17:07&Itemid=15

han nacido como iniciativas de las asociaciones estudiantiles y los servicios de orientación estudiantil, que dan cuenta de la vitalidad de la solidaridad en tiempos de crisis.

5.3.1.2. El Voluntariado de estudiantes USAL en el marco de la CUD

El concepto de voluntariado y su existencia jurídica ha sido regulado en España desde 1996, con la Ley de Voluntariado, según la cual, “se entiende por voluntariado el conjunto de actividades de interés general, desarrolladas por personas físicas, siempre que las mismas no se realicen en virtud de una relación laboral, funcionarial, mercantil o cualquier otra retribuida y reúna los siguientes requisitos: a) Que tengan carácter altruista y solidario. b) Que su realización sea libre, sin que tengan su causa en una obligación personal o deber jurídico. c) Que se lleven a cabo sin contraprestación económica, sin perjuicio del derecho al reembolso de los gastos que el desempeño de la actividad voluntaria ocasione. d) Que se desarrollen a través de organizaciones privadas o públicas y con arreglo a programas o proyectos concretos [...] Quedan excluidas las actuaciones voluntarias aisladas, esporádicas o prestadas al margen de organizaciones públicas o privadas sin ánimo de lucro, ejecutadas por razones familiares, de amistad o buena vecindad [...] La actividad de voluntariado no podrá en ningún caso sustituir al trabajo retribuido [...] Actividades de interés general. Se entiende por actividades de interés general, a efectos de lo dispuesto en el artículo anterior, las asistenciales, de servicios sociales, cívicas, educativas, culturales, científicas, deportivas, sanitarias, de cooperación al desarrollo, de defensa del medio ambiente, de defensa de la economía o de la investigación, de desarrollo de la vida asociativa, de promoción del voluntariado, o cualesquiera otras de naturaleza análoga” (BOE 15, 1996, p. 1240-1241).

En el transcurso de nuestra investigación, hemos sido testigos de cómo la mediación de la experiencia CUD en la Universidad española ha enriquecido y profundizado el concepto de voluntariado, asumiéndose como parte insoslayable de las acciones de la Universidad. De hecho, la actividad de voluntariado en la

Universidad, responde a un derecho intrínseco al estudiante universitario. Siendo la Universidad el ámbito natural desde donde se promueve en los jóvenes su sentido solidario y la formación en valores. Según el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. El estudiante tiene derecho a su incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organicen las universidades (BOE 318, 2010, p. 109358).

Precisamente, hemos postulado durante todo nuestro trabajo cómo se constituye la Universidad como espacio esencialmente solidario y, sobre esta solidaridad, construye su identidad en la formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan. Para ello, la universidad debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes: la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia. Asimismo, promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad. En consecuencia, “deberán presidir su actuación la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad” (BOE 318, 2010, p. 109377).

El joven voluntario en acciones CUD de la USAL, se enmarca en un Código Ético identitario, que lo implica y compromete, por propia motivación, “desde la entrega generosa de lo mejor de uno mismo” (USAL, 1998).

6. LOS ENTORNOS VIRTUALES AL SERVICIO DEL DESARROLLO DISPONIBLES EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

6.1. Introducción

“La red es una nueva infraestructura de aprendizaje” afirmó Cebrián en 1988, intentando demostrar el surgimiento de un fenómeno revolucionario como contexto de oportunidad: “la sociedad de la información ofrece una oportunidad extraordinaria, pero también un desafío mayor... las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades para ayudar a superar desafíos sociales, económicos, e incluso ecológicos”... mediante Internet, “todas las áreas de la sociedad van a verse afectadas”, la totalidad de los procesos de socialización, alfabetización y educación (Cebrián, 1998, p.18).

En el último medio siglo, concretamente desde 1960 con la creación de PLATO⁶⁰, se comienza a producir –en el terreno de la formación y la enseñanza universitaria– la mediación tecnológica en procesos formativos⁶¹. Treinta años más tarde, con el desarrollo de los programas informáticos que permitieron emular el acto educativo, los términos *entorno* y *espacio*, han sido de las metáforas más empleadas para representar esos lugares donde se llevan a cabo gran parte de los procesos de gestión de la información y de negociación de significados en procesos de formación (García y Álvarez, 2008).

⁶⁰ *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* (Lógica Programada para Operaciones de Enseñanza Automática), creado en la University of Illinois.
<http://bitsavers.org/pdf/univOfIllinoisUrbana/plato/>

⁶¹ La “historia de la formación online” puede verse reseñada en formato electrónico en el Portal MOODLE: http://docs.moodle.org/19/es/Historia_de_la_Formaci%C3%B3n_Online

Granger (2008) afirma que las primeras preocupaciones en la incorporación de tecnologías de la información están relacionadas con la disponibilidad de infraestructuras básicas, equipamientos elementales, y los conocimientos de su manejo. Con la asunción de la tecnología digital, a fines del siglo pasado, se crea nuevo software informático de aplicación en programas educativos, que busca una mejor gestión de los procesos de aprendizaje en modalidad *online*. Asimismo, se crean instrumentos de comunicación que estimulan una mayor interacción, técnicas de soporte de la comunicación y de transporte del significado. Aplicados al contexto educativo, se despliegan sistemas de mediación alternativos a los presenciales para la realización de actividades de formación (García Carrasco, Ferrer, Mompó y Naya, 1999).

Consecuentemente, la inclusión de la tecnología informática y en especial de la conectividad en masa, dentro de las universidades, revolucionó la idea de cómo ser Universidad, cómo gestionarla y cómo posicionarse en el contexto digital, revalorizando su identidad y misión desde la docencia y la investigación, para abordar los problemas sociales (Levine, 2006). En este arribo imponente de las tecnologías, sin embargo, debe tenerse muy en cuenta –según investigaciones del observatorio eWatch de *European Schoolnet*⁶²– la relevancia del factor humano. Los participantes y estudiantes de programas formativos mediados por ordenadores e internet, siguen indicando como muy importante el elemento humano y la interacción interpersonal en su desarrollo y éxito académico. La calidad de un programa y su impacto, van asociados no sólo a la normalización de tecnología adecuada en coherencia al perfil y objetivos de un itinerario formativo, sino a la gestión de la interacción y la comunicación en los entornos tecnológicos.

En este capítulo, nos centraremos en las TIC y los entornos virtuales desde el punto de vista de su rol actual, en los procesos formativos de la Educación Superior, como habilitantes de nuevos espacios de trabajo y desarrollo, en los

⁶² Sitio Web: <http://www.eun.org>

que la comunicación-interacción interpersonal, es imprescindible. Haremos referencia al contexto digital, conceptualizando los entornos virtuales de formación, donde se gestionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideramos que éste es un capítulo clave para prepararnos conceptualmente para la profundización y el conocimiento del rol de los entornos virtuales a favor de procesos de formación y transferencia tecnológica en el contexto de la cooperación universitaria al desarrollo, en el marco de ciertos estándares de calidad.

6.2. La noción “entorno virtual”, etimología y representaciones actuales

En 1967, cuando surgió el lenguaje Logo diseñado por Danny Bobrow, Wally Feurzeig y Seymour Papert, con su distintiva geometría de la tortuga, los formadores empezamos a pensar el ordenador en términos espaciales y de “representación de objetos originalmente tridimensionales” (Reggini, 1985), generando las primeras ideas de espacio- forma-figuras virtuales, en el marco de una pantalla computarizada. La existencia de estas formas en unas coordenadas precisas, tuvo que ver con la representación espacial y el reconocimiento de un contexto-entorno. El paso de casi cinco décadas de desarrollo en TIC y la creación de nuevos programas informáticos en su transcurso, ha dejado atrás, años luz, aquella primera aproximación de la versión Logo. Sin embargo, siguen vigentes al parecer las correspondencias que hacemos entre el trazado diseño de un entorno en términos espaciales, y ello influye en el impacto y los resultados obtenidos por el usuario final.

Ahora bien, desde el punto de vista etimológico, ¿qué entendemos por entorno? En la vigesimosegunda edición del diccionario de la Real Academia Española se define *Entorno*. (*De en- y torno*).

1. m. *Ambiente, lo que rodea.*

2. m. *Inform. Conjunto de condiciones extrínsecas que necesita un sistema informático para funcionar, como el tipo de programación, de proceso, las características de las máquinas que lo componen, etc.”*

Al interpretar el componente semántico de la palabra entorno, vemos que su contenido implica una representación envolvente, un ambiente, contextual a un determinado hecho. Tanto la acepción general de entorno, como “ambiente, o lo que rodea”, como la acepción informática del término, implican un sistema. Ante una realidad, por ende, reconocemos el contexto o entorno, que existe en función de otro hecho u objeto.

Los entornos en que nos movemos cotidianamente pueden ser físicos, naturales, artificiales e incluso convencionales o imaginarios. Siguiendo esta idea, nos centramos en la indagación sobre de la noción de entorno dentro y fuera de las aplicaciones digitales. Para ello, buscamos definir cuáles aspectos se relacionaban al concepto de entorno con alcance formativo mediante diversas fuentes, que nos permitieran considerar cómo se construye la representación de entorno en la educación desde una perspectiva estratégica. Teníamos la duda de si los usos de la expresión *entornos virtuales* y lo que nos representamos o proyectamos mentalmente al incluirla en un contexto formativo, se relacionan o no con los usos de entorno en una experiencia de aprendizaje sin inclusión digital.

De nuestra búsqueda bibliográfica querríamos destacar aquí, a modo de génesis, el aporte de Catherine Loughlin y Joseph Suina, *The learning environment* , libro publicado en Nueva York, en 1982, por Teachers College Press, editado y reimpresso en español en Madrid, por cinco veces consecutivas hasta el año 2002. Entre las fuentes exploradas, consideramos que este es uno de los textos más completos en la consideración/descripción y trabajo, sobre la noción de entorno bajo un enfoque estratégico, que nos permite explorar su semántica. Los autores optan por un giro conceptual en la noción de entorno, y comienzan a asumirlo como un contexto espacial clave para la promoción de los procesos formativos, y no como mero accesorio “inerte”. Por muchos años se consideró a los arquitectos como los creadores del entorno de aprendizaje, ese lugar donde luego los docentes se convierten a su vez en organizadores de los recursos,

decoradores, o en proveedores de los materiales y actividades (Loughlin y Suina, 2002). En aquella concepción, el escenario se considera un lugar agradable – aunque sin incidencia– donde se desarrolla la instrucción. Sin embargo la perspectiva teórica de Loughlin y Suina propone considerar el entorno de la enseñanza como parte activa y estratégica del proceso formativo. Proponen un análisis exhaustivo de los elementos estratégicos que construyen un entorno formativo. Podría decirse –salvando las distancias– que el significado que dan al entorno, nos permite mediante lectura comparada, establecer coincidencias y un rico paralelismo metodológico con los componentes establecidos en la “Didáctica universitaria en los entornos virtuales” de Bautista, Borges, Forés (2006) .

De ahí, identificamos la noción de entorno necesariamente ligada a la idea de espacio organizado estratégicamente, que rodea al sujeto en formación con el objetivo de predisponerlo, motivarlo y proporcionarle elementos para su desarrollo, y se caracteriza por estar diseñado con áreas grupales y personalizadas, disponibilidad de diversos materiales-objetos, recursos de información, experiencias comunicativas, de participación/interacción, actividades y herramientas (de amplia diversidad según niveles y objetivos de desempeño).

Refiriéndose al ámbito de la virtualidad, Casamayor (2008)⁶³ atribuye distintos niveles en relación a la participación, estableciendo la necesidad de trabajar con una comunidad genérica para todos los participantes, y aulas específicas para cada programa o acción formativa, con el grado de accesibilidad, opciones y recursos, que se determine para favorecer la eficiencia del programa formativo.

El espacio de interacción combina tres capas que interactúan entre sí:

⁶³ Este texto reúne la experiencia de diez años de trabajo e investigación online de un total de nueve autores: Alós, M.; Chiné, M.; Dalmau, O.; Herrero, O.; Mas, G.; Pérez Lozano, F.; Riera, C. y Rubio, A.

1. La comunidad virtual, se trata de la puerta de entrada del alumno: en ella encontrará los servicios de valor añadido para la comunidad docente (noticias, foros de opinión, bolsa de trabajo, asesoría, etc.). Es el equivalente al entorno de un campus.
2. La plataforma de gestión del aprendizaje, (*Learning Management System, LMS*): en ella se integra el aula virtual y se desarrolla la acción formativa. Contra el LMS se realizará la gestión de perfiles (alumnado, tutoría, diseñadores, etc.) y seguimiento de la actividad; contiene las herramientas de gestión académica y las de comunicación, de trabajo colaborativo, etc.
3. El espacio del aula virtual: se trata del espacio de docencia principal, integrado en el LMS, incorpora contenidos, actividades, herramientas de comunicación entre participantes en la acción formativa, tutorías específicas. Las tres capas anteriores conforman el llamado entorno virtual de enseñanza aprendizaje, que integra las herramientas docentes, comunicativas, de gestión o socializadoras.

Desde el punto de vista de los contenidos que puede incluir un entorno virtual, Casamayor nos propone la idea de la mirada integradora, al referirse a los estilos de edición de los entornos virtuales, incluyendo distintas miradas, como la científica, comunicativa y tecnológica, lingüística y pedagógica. Se incorpora así una perspectiva multidisciplinar en la construcción y dotación de contenidos de los entornos virtuales, a fin de asegurar que se dan de forma adecuada y coherente todos los abordajes multidisciplinarios, mediante la toma de decisiones que afectan a la globalidad del proceso (Casamayor, 2008).

En el marco de la cooperación al desarrollo, podría considerarse esta mirada integradora como estrategia orientada hacia la coherencia interna. El valor añadido reside en el seguimiento integral y la coordinación de todo el movimiento de transformación y cambio social.

6.3. Entornos virtuales aplicados en procesos formativos en el contexto Web 2.0

En las dos últimas décadas nos hemos estado refiriendo a la Red o Internet en términos globales y representándonos, como se ha dicho arriba, la Internet como un espacio con un alto grado de interconexión y tráfico de datos, información, contenidos. Sin embargo, muy recientemente, la masificación del tipo de Internet denominada Web 2.0 (distinguiéndose de aquella Internet 1.0) a través de la popularización de las redes sociales, generó en el público usuario de la Red, una nueva forma de comunicación.

Figura 29. Internet o Web 1.0 en comparación con la Web 2.0 en términos de producción de contenidos e interacción.

Fuente: [http://learnandgomarketing.wordpress.com/2009/10/16/web-1-0-and-web-2-0 -%E2%80%93-what-is-the-difference/?](http://learnandgomarketing.wordpress.com/2009/10/16/web-1-0-and-web-2-0-%E2%80%93-what-is-the-difference/?)

Mientras la Internet antigua funcionaba como proveedora de datos y procedimientos de baja interacción con y entre los usuarios, la Web 2.0 se crea sobre un concepto opuesto. La Internet no sólo es un lugar al que se accede para encontrar información y leerla pasivamente desde un ordenador conectado a la WWW. La Web se representa actualmente como “nube”, o “*cloud computing*” (IEES, 2008).

Figura 30. Cloud Computing o Internet representada como nube.

Fuente: Johnston, 2011

Observando la figura precedente, puede verse que la imagen de la nube integra infraestructura adaptable y abierta, desde el punto de vista del tipo de tecnología digital, las plataformas de gestión, y los programas informáticos –llamados aquí aplicaciones– que hacen posible el tratamiento y mayor adaptabilidad, rapidez y aplicabilidad de los objetos digitales.

Con la Web 2.0, se retroalimenta la WWW o Internet, como una red interactiva, considerado entorno prioritario desde donde tratar, gestionar, crear contenido

colaborativo sin fronteras, con infinitas posibilidades de difusión y promoción. En la Web 2.0, al mismo tiempo que los usuarios protagonistas, se comunican, interactúan o divierten, están disponibles y ubicuos, desde cualquier sitio, a través de cualquiera de los dispositivos electrónicos equipados con programas informáticos (aplicaciones) que permitan su actividad en la Red: teléfonos móviles, tabletas electrónicas, *netbooks*, ordenadores personales de sobremesa y *notebooks*.

Según el Observatorio Regional de Sociedad de la Información (ORSI) y el Consejo Regional Cámaras de Comercio e Industria de Castilla y León, en su Informe *Cloud Computing: La Tecnología como Servicio*, podemos considerar la nube o *cloud computing* por su evolución y convergencia conceptual. En ella se integran conceptos como el de virtualización, diseño de aplicaciones distribuidas y diseño de redes, por ejemplo, desde el punto de vista de la infraestructura. La nube despliega un nuevo paradigma sobre el desarrollo de hardware y software amigables, intuitivos y escalables (es decir, logrando crecer en períodos de demanda para cada servicio). Desde la nube es posible contratar a un proveedor para el despliegue de las aplicaciones estableciendo un acuerdo de nivel de servicio y delegando las responsabilidades de mantenimiento, disponibilidad y recuperación (ORSI, 2010),

Los servicios ofrecidos pueden ser de muy distinto tipo, y se agrupan en tres categorías asociadas a la *cloud computing*: alquilar infraestructura hardware en la red (IaaS, *Infrastructure as a Service*); utilizar plataformas colaborativas y herramientas de desarrollo disponibles en la nube (PaaS, *Platform as a Service*); consumir aplicaciones software ofrecidas por el proveedor de servicios o pertenecientes a la propia empresa que permitirán mejorar su organización interna u ofrecer servicios *online* avanzados a sus clientes (SaaS, *Software As A service*). Como expresa el ORSI, más allá del modelo en nube, lo realmente innovador es el cambio de mentalidad en las personas (2010).

Las tecnologías *online* Web 2.0 introducen una configuración tecnológica que

potencia un aprendizaje más flexible y, al mismo tiempo, habilitan los nuevos escenarios del aprendizaje, la organización de variados entornos personales de aprendizaje.

Se trata de algo más que disponibilidad tecnológica. Es clave aquí el proceso instructivo y en especial al usuario del aprendizaje. En los servicios integrados de formación la tecnología puede enlazar profesores y alumnos de todos los niveles educativos –elemental, secundaria, superior– así como de las empresas y la comunidad, y proporcionar una amplia variedad de experiencias, información, materiales y posibilidades de comunicación. Hablamos en definitiva, de incrementar las oportunidades educativas integrando cada vez más elementos de la educación formal, no formal e informal (Salinas, 2009).

Figura 31. Herramientas Web 2.0 con aplicación en procesos formativos.

Fuente: Gil, 2012⁶⁴

Al representar en la imagen la nube de herramientas y servicios web 2.0 básicos, se puede ver cómo es posible agruparlas arbitrariamente según el tipo de servicio que brindan. A su vez, estas herramientas pueden asociarse en la construcción del entorno personal de aprendizaje, o bien, según observaremos

⁶⁴ <http://www.flickr.com/people/mgilme/>

en el caso objeto de estudio, integradas como herramientas dentro del sistema de gestión de aprendizajes MOODLE.

En cuanto a las exigencias tecnológicas, debe tenerse en consideración que la Web 2.0 requiere mayor grado y calidad en la conectividad, puesto que despliega varios perfiles y funciones respecto de herramientas y contenidos: servicios de redes sociales, herramientas de ofimática de edición colaborativa, blogs, contenidos multimedia, servicios de sindicación y marcadores de tópicos de interés asociados a entornos virtuales (*bookmarking*), wikis, discos y memorias virtuales.

Estas herramientas y recursos, pueden incorporarse al servicio de un programa formativo, en un entorno virtual más sistemático y codificado. Haciendo extensivo el análisis de Calvo (2012) sobre modelos de entornos virtuales de aprendizaje personalizado, y extendiéndolo a los entornos virtuales en el ámbito de la cooperación, es necesario prever que sea cual fuere su representación, el entorno virtual quedará determinado la particular codificación que se realice de los elementos constituyentes, en base a sus potencialidades técnicas.

El usuario de los entornos virtuales siempre dispone de un esquema –más o menos categorizable– de posibilidades a desplegar, según el producto que se puede obtener de ellas. No están relacionadas con tareas propiamente dichas, pues la relación entre el usuario y la herramienta no se establece en términos de actividad sino en base al resultado ofertado. Sin embargo, la decisión de elegir acudir a uno u otro elemento no está orientada más que por la naturaleza del mismo. Por ejemplo, sabemos que Skype nos permite trabajar en grupo, pero si queremos crear un espacio de trabajo colaborativo no nos dirigimos de forma inequívoca a este recurso, sino que tenemos más opciones que valorar antes de decidir qué elemento vamos a poner en marcha (por ejemplo, si deseamos abrir un aula virtual, si necesitamos un blog para compartir ideas, etcétera) (Calvo, 2012).

La combinatoria de entornos y herramientas buscará en este caso, conseguir una experiencia de usuario satisfactoria, un nivel de usabilidad lo más alto posible; por lo tanto, intentará que el trabajo del alumno se desarrolle de una manera eficaz, que se cumplan los objetivos de la acción formativa, y que al mismo tiempo, la interacción con el entorno sea fácil e intuitiva (Casamayor, 2008).

Se incrementa así la interacción mediada por dispositivos digitales, y cambian los medios y las formas de relación humana. Se modifican los instrumentos, herramientas y la propia construcción del conocimiento. Cambian las representaciones de la realidad, de la mano del incremento estadístico de usuarios de internet, que movilizan el mercado más dinámico de la historia (en términos de consumo e innovación).

La última estadística publicada por el Banco Mundial indica que continúa el incremento de usuarios de internet a nivel global, y su ubicación se asocia en forma preferente a la Web 2.0. Entre 1990 y 2010, los usuarios a nivel mundial, se han incrementado de 2.626.964 a 2.014.028.388⁶⁵.

El espacio de la Internet social, o Web 2.0, en plena proliferación, incluye nuevas prácticas de interacción social, colaboración, información y relacionamiento, e incide directamente en la identidad de los usuarios, en las representaciones sociales y en las marcas institucionales.

El poder de comunicación viabilizado por herramientas *online* de la Web 2.0, se despliega en los diversos movimientos sociales y políticos de la actualidad; asimismo, incide e instrumenta nuevos métodos y procedimientos en la demanda o la solución, de diversas situaciones problemáticas, individuales o colectivas.

El gobierno universitario y las diversas instancias que componen la comunidad académica, no han estado ajenos a los permanentes avances de la tecnología

⁶⁵ <http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER>

digital, ni a los procesos de innovación y transformación generados por la introducción de estas tecnologías en diversos ámbitos: a nivel de las interacciones sociales, en la actividad científica, en los medios de comunicación, o en nuestra vida cotidiana.

Según Berrios (2008), hay una evidente conexión semántica y técnica entre el fenómeno de la Web 2.0 y la cooperación al desarrollo, pero en la práctica no existe una conexión real excepto en casos puntuales y pioneros.

La complejidad y amplitud de los contextos sociales incluyentes de tecnología y dispositivos digitales para la comunicación, vienen acompañadas por nuevos entornos virtuales, variedad de campos de aplicación y alcances de la investigación con tecnología, así como nuevas posibilidades de construcción y aplicación del conocimiento, dando cuenta del fuerte impacto que tiene la digitalización en diversos órdenes vitales. Entre éstos, las actividades de tipo solidario y de cooperación al desarrollo humano, cobran un mayor alcance y oportunidades, gracias a la inclusión tecnológica.

6.4. La potencialidad de los entornos virtuales en la transformación y el cambio social aumenta con la evolución de Internet

El espacio creado por las tecnologías digitales en la cooperación universitaria, permite un amplio umbral de experiencias de cambio social por la participación. La clave de la cooperación universitaria al desarrollo a través de las TIC, en proyectos orientados al empoderamiento social, la corresponsabilidad y la participación en procesos de innovación y cambio, no reside tanto en *dar* tecnología, sino en promover el acceso a ellas, comprometiendo programas que formen a los más jóvenes en las competencias para un aprovechamiento cabal de sus potencialidades (Aparicio y Silva, 2009).

El fenómeno de la divulgación vertiginosa de la Web 2.0 tiene que ver con la

asunción de estas nuevas tecnologías en red por parte de los más jóvenes. Primero, entre adolescentes y jóvenes se han divulgado las redes sociales, los productos en formato video, los entornos comunicativos y de construcción colectiva –como Blogs o Wiki–, hasta llegar al conjunto de la población, inmersos hoy, bajo distintos formatos y dispositivos, en casi todos los ámbitos y actividades humanas. En menos de una década, la tecnología Web 2.0, que sintetiza entornos de comunicación y penetración social, sumamente eficaces para la información y el consumo, se encuentra en gran parte de las instituciones sociales y educativas, incluida, la Universidad.

El impacto tecnológico ha sido tal, en los ámbitos universitarios, que desde 2008, el Ranking Mundial de las Universidades (ARWU)⁶⁶ que posiciona a todas las instituciones universitarias del planeta –como instancia de evaluación externa y auto-representación– aplica indicadores relacionados casi exclusivamente con Internet, para definir el prestigio institucional.

El propio discurso de la Universidad a nivel internacional, se impregna de términos propios de la tecnología de tipo Web 2.0, propugnándola como la tecnología del conocimiento abierto (Freire, 2007), la tecnología de los nuevos métodos, la tecnología de la revolución política, entre otras expresiones. La marca universitaria incluso se posiciona en lenguaje 2.0 (universidad 2.0; educación 2.0; bibliotecas 2.0) y prácticas de la Internet social.

En la Figura 32 vemos la presencia de la Web 2.0 en el portal de la USAL, integrando los entornos y herramientas que habiliten una mejor comunicación y sincronización.

⁶⁶ <http://www.arwu.org/index.jsp>

Figura 32. Enlaces Web 2.0 en la USAL.
Fuente: Captura de pantalla del sitio web.

Según Esteve (2009), estamos ante un nuevo paradigma social que genera una gran difusión de las tecnologías participativas y colaborativas: blogs, wikis, redes sociales o feeds. Según el último estudio realizado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC)⁶⁷ en 2012, la evolución en la penetración de Internet sigue incrementándose en España. Entre 2009 y 2012 se ha registrado un aumento de penetración de Internet del 34,3 al 48,7%.

Gráfico 10. Evolución en la penetración de Internet.
Fuente: AIMC, 2012.

⁶⁷ Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>

En cuanto a los servicios usados dentro de Internet, el último estudio disponible corresponde al año 2011 y permite distinguir 12 tipos de servicios, según se observa en el Gráfico 11.

Gráfico 11. Evolución del uso de servicios de Internet en España.

Fuente: AIMC, 2011⁶⁸

Como se puede apreciar, entre los servicios más empleados, el correo electrónico sigue manteniendo una gran ventaja. Sin embargo, aumenta notablemente el uso de las redes sociales.

Existe una convicción generalizada entre nosotros acerca de la imponente penetración de Internet en todos los aspectos de la vida y la cotidianidad, en especial a nivel de la información y la interacción humanas. Sin embargo, no todo sobreviene tan equilibrado ni acrítico, cuando nos aproximamos al ámbito de los procesos educativos. En este sentido, Esteve (2009) hace referencia al desfase entre la potencialidad de las TIC incorporadas en las aulas y la escasa renovación

⁶⁸ La estadística más reciente es accesible solo a los asociados.

de los procesos pedagógicos. De hecho, las tecnologías se van incorporando en nuestras universidades, sin embargo, asociadas a prácticas docentes directivas y poco participativas, que hablan más de sustitución que de innovación; por ejemplo, se llega a sustituir una pizarra por una pantalla en el que se proyecta un texto plano Power Point, siguiendo la clase sigue los mismos derroteros metodológicos que antaño.

Es necesaria la construcción del sentido en la incorporación de las TIC a nivel educativo. En procesos formativos o en programas de cooperación al desarrollo, la virtualidad de la inclusión digital no depende de las estupendas y numerosas herramientas que nos proporciona la Web actual. Los entornos digitales no poseen por sí mismos una intencionalidad, ni una carga ética propia. Son los usos, las prácticas y el sentido –construido en forma individual y compartida– de los entornos virtuales, que los convierten –o no– en instrumentos viables y eficaces, en contextos de aprendizaje y colaboración.

“Los contextos de aprendizaje académicos se abren en la actualidad a redes presenciales y virtuales que forman comunidades de aprendizaje que se extienden a lo largo de toda la vida. Si los medios digitales están configurando claramente la humanidad y nuestro entorno más cotidiano, la naturaleza peculiar del diálogo, el intercambio de información que ha creado Internet tendrá mayores implicaciones para nuestro futuro que la naturaleza del contenido que se trabaja y explora actualmente. La conectividad presencial y fundamentalmente virtual deberá ser uno de los ejes articuladores de los contextos de aprendizaje universitario” (Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván, 2009).

El desafío social actual, en programas de educación y cooperación para el desarrollo, nos insta a trabajar con las nuevas generaciones para promover y desarrollar en ellas la capacidad de construcción colectiva de un proyecto social común; sirviéndose del soporte tecnológico para interactuar con otros, enriquecerse humanamente y aportar a los jóvenes en formación una perspectiva

vital más coherente con las demandas sociales actuales, representa una de las metas más sobresalientes en este proceso de redefinición del espacio y la práctica educativa tomando como arista fundamentalmente la utilización de las TIC (Aparicio y Silva, 2008).

Desde la perspectiva de la Cooperación al Desarrollo, las tecnologías digitales apoyan la consecución de los objetivos y la eficacia del desarrollo. De ahí que el enfoque de inclusión TIC deba considerar el potencial de la tecnología disponible y su combinación de acuerdo a cada contexto. Para algunos autores como Depover, Quintin, De Lièvre y Decamps (2009), una sola tecnología no basta para hablar de un dispositivo aplicable a un proceso, sino que hace falta dotarle de funcionalidades complementarias que dependerán del escenario en el que nos movamos. En este sentido, debe considerarse que existen programas informáticos para el despliegue de sistemas de gestión de los aprendizajes – plataformas LMS⁶⁹–, que permiten desarrollar un programa formativo sistemático, y existen también otros *entornos Web 2.0*, que aportan versatilidad, ubicuidad y agilidad, en complementariedad permanente y espíritu de convergencia con los LMS.

En este proceso tecnológico, se pueden ir generando espacios reflexivos, entornos y redes, que apunten a comprender e integrar, la potencialidad de las herramientas informáticas y los entornos digitales, a los procesos de AOD (AECID, 2006).

La Universidad española se ha incorporado rápidamente en los espacios Web 2.0, ampliando las posibilidades del servicio universitario. Por ejemplo, a través de la promoción y la gestión de blogs universitarios, o bien, implementando las herramientas de difusión de contenidos, tanto en texto plano como mediante formatos audiovisuales o tridimensionales *online*.

⁶⁹ *Learning Management System*. En español: Sistemas de Gestión del Aprendizaje

Figura 33. Gestor de Blogs USAL.
Fuente: Captura de pantalla del sitio web.

Figura 34. TV digital - desarrollo mediante herramientas Web 2.0
Fuente: Captura de pantalla del sitio web.

La USAL integra por tanto herramientas diversas de los entornos virtuales disponibles. En esta misma línea como veremos, se desenvuelve el caso objeto de nuestro estudio, dando así viabilidad a la CUD mediante dispositivos digitales.

6.5. Desarrollo de nuevos entornos virtuales aplicables en procesos de cooperación

Entre quienes analizan el fenómeno de la sociedad de la información, es indudable que la revolución digital pone en crisis la mayoría de los pilares sobre los que se sustenta nuestra civilización (Adell, 2012). Una revolución que implica en sí misma reflexión con tendencia al cambio de lo que entendemos por comunidad. En este contexto, la educación como uno de los pilares básicos del estado del bienestar, se encuentra ante una etapa de transición en la que se están forjando las nuevas formas de educar. Los docentes entienden que se deben llevar a las aulas las nuevas herramientas digitales y acompañarlas de un proceso de investigación y desarrollo integral, en el que no sólo es importante una buena fundamentación teórica, sino que el papel protagonista lo toman los procedimientos de hipótesis-resultado, en los que es imprescindible experimentar. Las herramientas tecnológicas disponibles actualmente en expansión amplían todas nuestras capacidades comunicativas y nos hacen ubicuos.

En la Universidad se aplica hoy la *mensajería online con tecnología de videollamada*. En las primeras experiencias de comunicación internacional a nivel universitario, se usó únicamente la tecnología de videoconferencia, con altos costos.

Actualmente, en el contexto de proyectos y programas de diverso alcance, las organizaciones vienen aplicando programas de mensajería totalmente gratuitos, de alta fidelidad. En el caso de España, actualmente (2011 y 2012), el entorno de mensajería más usado es el programa Skype. Sus últimas versiones permiten establecer videollamada desde dispositivos móviles como telefonía móvil o tabletas electrónicas.

Figura 35. Portada de acceso al programa de mensajería y videollamada Skype.

Fuente: Sitio <http://www.skype.com>

Herramientas de video como paquete de contenidos e información. En las experiencias de trabajo inter-universitario, se vienen incorporando los canales del estilo de Youtube, que permiten grabar contenido, sea gráfico, demostrativo, o formato de conferencias. Estos contenidos de tipo Web 2.0 se pueden enlazar a cualquier entorno virtual. De esta manera, la población destinataria recibe material gratuito para distribuir en su contexto. A través del canal Youtube, la Universidad actualiza contenidos y difunde actividades.

Microblogging. Es un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves (alrededor de 140 caracteres), generalmente sólo de texto. Las opciones para el envío de los mensajes varían desde sitios web, a través de SMS, mensajería instantánea o aplicaciones *ad hoc*. Estas actualizaciones se muestran en la página de perfil del usuario, y son también enviadas de forma inmediata a otros usuarios que han elegido la opción de recibirlas. El usuario origen puede restringir el envío de estos mensajes sólo a miembros de su círculo de amigos, o permitir su acceso a todos los usuarios, que es la opción por defecto⁷⁰. Desde el

⁷⁰ <http://es.wikipedia.org/wiki/Microblogging>

año 2011, el *microblogging* con mayor éxito y difusión en todo el mundo, es Twitter, con 465 millones de cuentas de usuario creadas hasta hoy, 100 millones de usuarios considerados activos.

Figura 36. Canal YouTube de la Universidad de Salamanca.

Fuente: <http://www.youtube.com/user/usalvideo>

Figura 37. Países con mayor cantidad de usuarios Twitter.

Fuente: <http://hachemuda.com/2012/02/infografia-las-estadisticas-de-facebook-y-twitter-hasta-la-actualidad/>

Figura 38. Entorno Twitter USAL.

Fuente: <https://twitter.com/usal>

Las Redes sociales ampliamente usadas en la actualidad, son sitios web que ofrecen servicios y funcionalidades de comunicación diversos para mantener en contacto a los usuarios de la red. Se basan en un software especial que integra numerosas funciones individuales: blogs, wikis, foros, chat, mensajería, etc. en una misma interfaz y que proporciona la conectividad entre los diversos usuarios de la red (Sueiras, 2010). La red social más popular a nivel mundial es Facebook, con 845 millones de usuarios.

El incremento de usuarios en una red, demuestra su aceptación y la dinámica interna de los usuarios. La idea de la Web 2.0 y sus redes, ha permitido poner de manifiesto el papel absolutamente clave que desempeñan los usuarios en la configuración del medio. Sin su participación activa, buena parte de los servicios existentes en Internet no tendrían sentido (Nafría, 2007).

En Nafría (2007) se hace referencia al estudio publicado por la Elon University⁷¹ a principios de 2005 sobre el futuro de Internet, en el que se reúnen las 1300 predicciones de los cambios que sucederían a raíz de la inclusión de esta tecnología en los siguientes diez años. El 57% de los especialistas que

⁷¹ <http://www.pewinternet.org/Reports/2005/The-Future-of-the-Internet.aspx>

participaron en las predicciones, señalaba el futuro papel de los entornos virtuales para la formación, así como la transformación de las fronteras entre el trabajo y el tiempo libre, la mejora de tecnologías de búsqueda, y la proliferación de fuentes de información.

Figura 39. Sitio Facebook de la USAL.
Fuente: <http://www.facebook.com/universidaddesalamanca>

Metaversos o Mundos virtuales tridimensionales. Son entornos virtuales desplegados sobre realidad virtual tridimensional, con la tecnología propia de los videojuegos. En España por ejemplo, desde 2007 se trabaja en el terreno experimental y de proyectos de I+D, siendo todos ellos de reciente desarrollo en Universidad de Barcelona, Universidad de Navarra, Universidad de Salamanca y Universidad de Sevilla. La mayoría de los casos habilitan espacios comunicativos para los estudiantes y de aplicación de herramientas Web 2.0 integradas al entorno tridimensional (Silva, 2009). Existen numerosos entornos tridimensionales, entre 2007 y 2010 en España por ejemplo, el mundo virtual de mayor popularidad fue *Second Life*, siendo uno de los mundos virtuales más famosos en los inicios de los metaversos y, aunque su éxito nunca llegó a ser el

esperado, ofrece una gran libertad en el proceso de creación y un gran número de posibilidades en la personalización del entorno. No obstante, la reproducción del sistema de consumo en el juego ha dificultado enormemente el desarrollo de actividades educativas en él. Aun así universidades, escuelas y centros de formación, han llevado a cabo en el juego actividades inmersivas de calidad. Ofrece un chat de texto y voz mediante el que es muy fácil comunicarse con los alumnos y que los alumnos se comuniquen entre sí. Debido a su pronta aparición, *Second Life* cuenta con un gran número de recursos, la comunidad fue muy activa durante un tiempo y generó gran cantidad de contenido disponible en el mundo virtual (Adell, 2012).

Figura 40. Captura de pantalla de la apariencia del mundo virtual Second Life, durante una experiencia desarrollada en USAL

Fuente: Silva, 2008

Second Life constituyó en su momento un entorno donde todas las universidades de prestigio internacional hicieron inmersión, replicando sus campus centrales mediante simulación 3D.

La tecnología móvil de apoyo a las comunicaciones en los entornos virtuales. Mensajería y WhatsApp (wasap). Con la evolución de la tecnología móvil, se está desarrollando el uso de herramientas que en este momento se integran a los

entornos virtuales y agilizan la comunicación. Una de las virtudes de estas últimas herramientas es su creciente liberalización. La mensajería móvil o SMS (*Short Message Service*), aún tiene costos, aunque cada vez más bajos, y permite una comunicación sincrónica e inmediata. Mientras que los nuevos servicios como el popularmente llamado en España: Wasap, y su competidor español Spotbros, además de ser gratuitos, soportan más formatos al enviar un mensaje.

Figura 41. Demostración herramienta entorno móvil – WhatsApp.

Fuente: <http://www.whatsapp.com/?l=es>

Figura 42. Spotbros. Herramienta de ingeniería española, competidora de WhatsApp.

Fuente: <http://www.spotbros.com/>

El servicio WhatsApp se describe como software propietario multiplataforma de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes. Además del envío de texto, permite la transmisión de imágenes, video y audio, así como la localización del usuario siempre y cuando exista la posibilidad. La aplicación utiliza la red de datos del dispositivo móvil en el que se esté ejecutando, por lo tanto funciona conectada a Internet a diferencia de los servicios tradicionales de mensajes cortos o Sistema de mensajería multimedia. Este software se aplica en muchos formatos de celulares. Contrariamente a las creencias de muchas personas, la aplicación para celulares no es una red social a diferencia de redes sociales como Twitter o Facebook.⁷²

Nos ha parecido relevante anotar aquí que en Crónica ONU 2011 se informa de un evidente consenso sobre la contribución positiva de la telefonía móvil al desarrollo económico del mundo. La difusión de la telefonía móvil tiene una repercusión significativa en términos de reducción de la pobreza en diferentes partes del mundo, incluida América Latina. Este resultado se confirmó en el período 1999-2006 tanto para los países desarrollados como para los países en desarrollo. El indicador de pobreza considerado en los modelos es la proporción de la población de cada país que es pobre (incidencia de la pobreza). Se estimaron diferentes modelos para diferentes grupos de países, de acuerdo con sus niveles de desarrollo. (Fernández, 2011).

Tampoco es menor considerar que a mediados del año 2012, la AECID contrató servicios de telefonía móvil para su sede principal⁷³. El alcance potencial de esta nueva disponibilidad en el contexto AECID podría generar, a nuestro entender, la activación de varias de las aplicaciones aquí señaladas, con mínimos costos operativos de las mismas (no ponderamos aquí los costos de contrato de telefonía, sino la ecuación y alcance de las herramientas potencialmente aplicables a las actividades a favor del desarrollo).

⁷² <http://es.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

⁷³ Boletín Oficial del Estado. Licitación. <http://www.boe.es/boe/dias/2012/05/03/pdfs/BOE-B-2012-14593.pdf>

Entendemos que la incorporación de las herramientas colaborativas, en sus distintas versiones, dan mayor viabilidad a las exigencias de la eficacia, en especial, a aquellos procedimientos que exigen mejores canales y procesos comunicativos. Establecer un entorno virtual enriquecido con estas herramientas, favorece a nuestro entender, la alineación a todo nivel, dentro de la Cooperación al Desarrollo. A su vez, en la experiencia CUD, consideramos que se trata de herramientas factibles de integrar naturalmente, por la naturaleza integradora de la Universidad, por el perfil innovador de los espacios, y la capacidad de desarrollo de su población, especialmente joven.

7. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ENTORNOS VIRTUALES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y TRANSFERENCIA, EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

7.1. Introducción

Desde la inclusión de las tecnologías digitales en el ámbito académico universitario, han surgido usos recurrentes de vocabulario asociado a las características de la tecnología web. Es el caso de los términos *entorno y espacio*, aplicados con regularidad a la imagen o representación de lo virtual. La dimensión espacial de la virtualidad desde el punto de vista pedagógico, moviliza una amplia diversidad reflexiva, en la búsqueda de los componentes y asociaciones conceptuales que habilita. García del Dujo (2002, 2003, 2005, 2009), por ejemplo, analiza la constitución de los entornos virtuales como espacios formativos inherentemente sociales, dialógicos, intersubjetivos, entendiendo las nuevas tecnologías, como algo más que meros artefactos.

En la cooperación al desarrollo, encontramos que la idea de entorno primero se asocia a la complejidad del mundo actual, y luego, la este término se aplica a distintos niveles, como entornos geográficos, políticos o institucionales. Pero sobre todo, al estudiar el texto del III-PD sobre el uso del término, encontramos que la referencia a entorno, se asocia en la mayoría de las oportunidades, a las condiciones de habitabilidad. El entorno va asociado a la oportunidad y la libertad de elegir unas condiciones de vida, sanas, favorables, seguras, de desarrollo personal, social y cultural, que garanticen unas condiciones de habitabilidad humanas, sostenibles.

En la cotidianidad universitaria, referirnos a entornos exige una mayor precisión contextual que indique a qué nos referimos, puesto que su potencial de uso se amplía en la medida que independientemente de los espacios físicos de un campus universitario por ejemplo, surgen otros espacios intangibles creados con tecnología digital a los que se aplica el concepto de entorno.

En el capítulo que ahora iniciamos, nos centraremos en la aplicación de los entornos virtuales en la Universidad, en el ámbito de la formación, siendo éste un aspecto directamente relacionado con el objeto de nuestro estudio. Describiremos tecnología asociada a la sistematización de entornos de gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Abordaremos las características del software que viene siendo aplicado en procesos complementarios de seguimiento, acompañamiento y orientación, en el caso de proyectos de diversa naturaleza, que implican acciones formativas y procesos vinculares. Asimismo, podremos exponer los aspectos asociados a los estándares de calidad aplicables en dichos entornos y procesos.

7.2. Las aplicaciones de “entorno” en el contexto de la formación universitaria

En 1984, Gibson caracterizó el ciberespacio como una alucinación consensuada. Para el protagonista de “Neuromante”, la navegación en el ciberespacio era su auténtica vida, la otra, desconectada, no (Molinuevo, 2006, p.61). Por otra parte, García Carrasco (2007) se refiere al concepto de ciberespacio, citando un pasaje de la misma novela de Gibson: “El ciberespacio. Una alucinación consensual experimentada diariamente por billones de legítimos operadores, en todas las naciones [...] Una representación gráfica de información abstraída de los bancos de todos los ordenadores del sistema humano. Una complejidad inimaginable. Las líneas de luz clasificadas en el no-espacio de la mente, conglomerados y constelaciones de información. Como las luces de una ciudad que se aleja” (p. 144).

Ahora bien, aquel componente consensuado, convencional, sintético de estos espacios y a la vez el perfil representacional y abstracto del entorno tecnológico, ¿cómo llega a representar un ambiente donde se da el acto de educar y de aprender? Lo que hoy identificamos como Internet –una representación universal del ciberespacio– requiere una mayor delimitación si buscamos referirnos específicamente a los entornos virtuales creados con intencionalidad educativa.

Según afirma Área Moreira (2009), en Internet existen sitios educativos, en sentido amplio, que funcionan como espacios o páginas en la WWW ofreciendo información, recursos o materiales relacionados con el campo o ámbito de la educación. Así, bajo la categoría de web educativo o de interés educativo, se aglutinan páginas personales del profesorado, sitios de instituciones educativas como las universidades o el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, entornos o plataformas de teleformación en los que se desarrollan cursos a distancia, páginas de empresas dedicadas a la formación, bases de datos en las que se pueden consultar revistas o documentos sobre la enseñanza y la educación.

La noción de entorno aplicada a procesos de aprendizaje desarrollados con soporte tecnológico, deriva de diversas experiencias educativas y de producción de contextos electrónicos, diseñados con intencionalidad didáctica. El análisis de procedimientos, operaciones mentales y contextos favorecedores del aprendizaje que han sido aplicados en ellas, se basa en la perspectiva constructivista del aprendizaje. La experimentación piagetiana y los estudios de Papert, dan una importante base filosófica a la aplicación de las herramientas tecnológicas en distintos programas educativos con mediación tecnológica. Dice Solomon (1987, p. 24 y 151) citando a Papert, que el proceso de aprendizaje encuentra sus mejores condiciones cuando tiene lugar en un medio activo, en el que los niños participen en el propio proceso por medio de la construcción de objetos; está profundamente interesado en el análisis de los mecanismos mentales, intentando

comprender cómo aprendemos, cómo construir máquinas inteligentes y cómo lo uno puede contribuir al conocimiento de lo otro. Esta perspectiva hace eco de la inspiración filosófica de los educadores que mantienen su fe en los entornos de aprendizaje centrados en el alumno.

Mediante la evolución de los dispositivos tecnológicos, los entornos virtuales de la Internet actual, encarnan variedad de características muy cercanas al socio constructivismo.

Siendo un entorno virtual cuasi-infinito, no restringido a la actividad educativa, Internet posee sin embargo los principios de un contexto socializador activo, constructivista, abierto y dinámico. Por ello, con base Web 2.0, se han creado productos adaptados a distintas necesidades formativas de nuestras universidades. Entre dichos productos Web 2.0 –más allá de que sean o no software libre y gratuito– existen actualmente dos grandes tipos de entornos virtuales para el aprendizaje: aquellos de carácter colectivo, o institucionales, como son las Plataformas LMS, y los entornos recreados por el resto de herramientas de la Web 2.0 o Web social. En la intersección de ambos fenómenos pueden situarse los entornos personales de aprendizaje (EPA), que se presentan como un sistema bisagra donde integrar el entorno virtual institucional, en el que estamos distribuyendo cursos y asociado preferentemente al aprendizaje formal, y el entorno más informal que ofrecen las redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje para construir las propias Redes Personales de Conocimiento (*Personal Knowledge Network* PKN). Esto incluye apoyo a los alumnos para: a) decidir sus propios objetivos de aprendizaje; b) gestionar su propio aprendizaje: tanto el contenido como el proceso; c) comunicar con otros en el proceso de aprendizaje; d) y todo aquello que contribuye al logro de los objetivos (Salinas, 2009, p. 2).

Los nuevos entornos educativos –afirma Cabero (2007)– configuran nuevos ambientes de aprendizaje que, integrados a la cátedra universitaria, permiten

construir redes personales de conocimiento. Esto obliga a una renovación de los itinerarios de formación del profesorado, repensando características y principios fundamentales que han de regir cualquier Plan de Formación que busque corresponder con el actual contexto informacional.

Por otro lado, al momento de diseñar didácticamente estos nuevos entornos digitales, es necesario considerar que no se trata únicamente de un procedimiento de ensamblaje de recursos y actividades, sino que existen diferencias medulares con los ambientes tradicionales de aprendizaje.

Ambientes de Aprendizaje Tradicionales	Nuevos Ambientes de Aprendizaje
Instrucción centrada en el maestro	Aprendizaje centrado en el estudiante
Estímulo de un solo sentido	Estímulo multisensorial.
Progresión por un solo camino.	Progresión por muchos caminos.
Medio de comunicación único.	Medios múltiples ("multimedia").
Trabajo individual aislado.	Trabajo cooperado.
Transmisión de información.	Intercambio de información.
Aprendizaje pasivo.	Aprendizaje activo / exploratorio basado en la indagación.
Aprendizaje fáctico, basado en los saberes.	Pensamiento crítico y toma de decisiones con conocimiento de causa.
Respuesta reactiva.	Acción proactiva / planeada.
Contexto artificial, aislado.	Contexto auténtico, del mundo real.

Tabla 19. Diferencia entre ambientes de aprendizaje tradicionales y nuevos.

Fuente: Cabero, 2007, p.99

Para García del Dujo (2005), las nuevas tecnologías ya no son una mera cuestión de herramientas, instrumentos o aparatos, sino más bien una concepción de la educación. Aún más, las nuevas tecnologías ya no son una mera cuestión de

educación, sino de factores culturales, políticos, profesionales y de las oportunidades sociales para los seres humanos, y esto es precisamente cómo las sociedades contemporáneas entienden la educación, como un conjunto de oportunidades para el desarrollo del sujeto.

7.3. La inclusión de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en el *e-learning* universitario

Entendemos el *e-learning* como un conjunto de metodologías y estrategias de aprendizaje que emplean tecnología digital o informática para producir, transmitir, distribuir y organizar conocimiento entre individuos, comunidades y organizaciones. Gran parte de la literatura especializada considera al *e-learning* – o teleformación– como el último paso de la evolución en la formación a distancia. Un “sistema adecuado para estudiantes con autodisciplina y perseverancia para estudiar en solitario o con puntuales apoyos de un tutor” (Navarro, 2004, p. 10); educación facilitada *online* mediante tecnologías en red (Garrison y Anderson, 2005).

Los entornos digitales se encuentran en pleno desarrollo y la literatura disponible aún es insuficiente si pretendemos obtener una evaluación rigurosa de su metodología, comprender el impacto que ha tenido su introducción en la Universidad o comparar resultados de la virtualidad con los resultados académicos del sistema tradicional presencial (Baelo y Cantón, 2009).

Existen diferentes visiones y perspectivas sobre la inclusión digital en la universidad, su relevancia y aporte. Entre las pocas cosas que vamos sabiendo sobre las TIC, está que la interacción que realizamos con ellas no sólo nos aporta información; también modifican y reestructuran nuestra estructura cognitiva por los diferentes sistemas simbólicos movilizados. Sus efectos no son sólo cuantitativos, de la ampliación de la oferta informativa, sino también cualitativos por el tratamiento y utilización que podemos hacer de ella. De cara a la educación nos sugiere que estas TIC se conviertan en unas herramientas

significativas para la formación al potenciar habilidades cognitivas, y facilitar un acercamiento cognitivo entre actitudes y habilidades del sujeto, la información presentada a través de diferentes códigos (Silva, Gros, Garrido y Rodriguez, 2006).

Indudablemente, los entornos laborales a los que se van a integrar nuestros estudiantes implicarán una cuota de trabajo *online* en red, por lo que hemos de prepararlos para dichos contextos (Martínez, 2004), integrando tanto a nivel instrumental como reflexivo y crítico, las herramientas y modelos de organización, la dinámica y la resolución de problemas en clave digital. Como se ha dicho, esta preparación trasciende lo instrumental hacia perspectivas de mayor alcance, haciendo más flexibles los modelos y representaciones de la realidad. Tendiendo a una mayor interacción y desarrollo sociocognitivo, atentos al fuerte impacto que generan hoy las tecnologías y el proceso de su inclusión.

Según Sancho (2006), las tecnologías en nuestra cotidianidad provocan al menos tres clases de efectos: a) alteran la estructura de intereses –las cosas en las cuales pensamos–, influyendo en la estimación de lo que se considera prioritario y obsoleto y en la configuración de las relaciones de poder; b) cambian el carácter de los símbolos –las cosas con las cuales pensamos–, ampliando el repertorio de signos, creando nuevos sistemas de almacenamiento, gestión y acceso a la información, impulsando un desarrollo impensable hasta el momento, de conocimiento público; c) modifican la naturaleza de la comunidad –el área en la cual se desarrolla el pensamiento–, de modo que para un número importante de individuos, el espacio-comunidad actualmente, no es un espacio físico –la cafetería, la plaza pública, el cine, los lugares de encuentro tradicionales– sino que es el ciberespacio y sus diferentes ambientes.

Los cambios son tan contundentes que podríamos afirmar que estamos siendo testigos del surgimiento de una nueva serie de prácticas cognitivas y sociales que destacan por su carácter transdisciplinar, por su heterogeneidad, diversidad

administrativa y mayor responsabilidad social. El cambio cultural, el énfasis en el profesional reflexivo que da un giro rotundo en la práctica de enseñanza, evidencian –entre otras cosas– un aumento de la conciencia social e individual de la actividad didáctica como compromiso con otras personas del mundo (Peters y Olsen, 2008), como actividad de fuerte alcance social. Se habilitan así nuevos ámbitos de empoderamiento y participación, creando oportunidades para diferentes grupos de la sociedad, especialmente aquellos más desposeídos o segregados, que a través de proyectos sociales y programas de inclusión acceden a los entornos digitales, a las herramientas y posibilidades que genera la tecnología digital (Aparicio y Silva, 2009).

Convengamos que una mejor educación universitaria no depende de unas aplicaciones tecnológicas, sin embargo, éstas permite al formador enseñar de acuerdo al contexto global, según las necesidades del estudiante, atraerle y motivarle en el camino del conocimiento y la investigación científica (Schmidt y Olcott 2002, p. 300). El objetivo de la enseñanza sigue siendo promover un aprendizaje eficaz y para su consecución, Internet se ha convertido en un recurso y a la vez un espacio invaluable, de infinitas posibilidades, que favorece por otra parte el encuentro entre los participantes del proceso educativo.

Mediante la Web 2.0 se ha desarrollado una manera nueva de acceso y socialización de los contenidos, las actividades, tendencias e intereses. Este potencial educativo de los entornos digitales debe aprovecharse tanto a nivel institucional –mediante la introducción de mecanismos que faciliten los servicios de aprendizaje y de docencia–, como en las aulas universitarias y en la planificación de la enseñanza que llevan a cabo los profesores (Duart, Gil, Pujol y Castaño, 2008).

Incluyendo dispositivos tecnológicos (no sólo digitales y virtuales), la práctica docente en la universidad comporta unas exigencias de calidad que podríamos identificar en la medida en que dichas prácticas apuntan a:

- facilitar el contacto entre docentes y estudiantes;
- fomentar la cooperación entre los estudiantes;
- estimular un aprendizaje activo y ofrecer información al grupo sobre el avance del proceso;
- dar importancia al tiempo dedicado a una tarea;
- mantener unas expectativas altas;
- respetar los talentos y estilos de aprendizaje.

El aprendizaje óptimo se logra cuando el proceso de enseñanza:

- produce una interacción intensa entre los participantes;
- tiene unos objetivos y procedimientos establecidos;
- es capaz de motivar a los estudiantes y generar un sentimiento permanente de desafío que nunca es insuperable pero tampoco es demasiado fácil;
- comunica una sensación de compromiso directo, produciendo así un sentimiento de experiencia real con el entorno;
- ofrece unas herramientas tan adecuadas para el usuario y para las tareas a realizar que no distraen del proceso de aprendizaje sino que lo fomentan;
- evita la distracción y las interferencias que destruyen la experiencia subjetiva (Schmidt y Olcott: 2002, p. 297- 298).

En especial desde el surgimiento de las plataformas virtuales, el uso de la tecnología digital para el aprendizaje en el contexto universitario ha crecido exponencialmente, incrementándose al mismo tiempo, la consideración sobre su significatividad. Pertenecientes al ámbito universitario, Arbaugh y sus colaboradores publican una cuidadosa síntesis de las investigaciones sobre *e-learning*, analizando reportes que tienen un objeto común o similar: la indagación sobre la eficacia del aprendizaje a distancia en entornos tecnológicos (Arbaugh, Godfrey, Johnson, Leisen Pollack, Niendorf y Wresch, 2009).

Sin llegar a ser concluyente, el trabajo de Arbaugh y su equipo de investigación, señala que la enseñanza *online* en los entornos virtuales favorecería el

aprendizaje a través del trabajo colectivo colaborativo y que estos nuevos entornos virtuales podrían tender a desarrollar relaciones de colaboración productiva entre los estudiantes, especialmente cuando la actividad se organiza en grupos de trabajo (Arbaugh et al., 2009). Esta investigación se realizó poniendo el énfasis en el grado de satisfacción del estudiante y en la comparativa de logros académicos en el entorno virtual vs. el entorno presencial.

Aunque no existen grandes diferencias entre los logros académicos de los estudiantes en uno u otro entorno, las investigaciones centradas en entornos de *blended learning*⁷⁴, coinciden en afirmar como elementos relevantes en la aplicación de los entornos virtuales:

- la relación usuario-tecnología,
- la evaluación de contenidos,
- las competencias digitales asociadas al contexto EVEA,
- los procesos de comunicación en los EVEA,
- el diseño instruccional y
- la calidad de los procesos de enseñanza.

La tendencia sigue mostrando derroteros que conducen a conclusiones favorables sobre la enseñanza superior *online*, en varias dimensiones: eficacia, costes, motivación, alcance social y acceso a oportunidades para la formación inicial o continua, en los sistemas de educación superior (Arbaugh et al., 2009).

7.4. Especificidad de los componentes y procedimientos formativos en los entornos virtuales universitarios

En el ámbito de la educación universitaria, como hemos mencionado anteriormente, las TIC se han transformado en elementos claves en el proceso de modernización, permitiendo ofrecer mejores servicios, enseñanza más flexible, contenidos enriquecidos en variedad de formatos, mayor interacción y comunicación (Pastor, 2008). Las TIC proporcionan los nuevos entornos de

⁷⁴ Modalidad mixta, también denominada en español como modalidad semipresencial.

enseñanza y aprendizaje (EVEA), desde los que se puede trabajar con otras herramientas accesibles en la Web.

El surgimiento de Internet ha creado nuevos alfabetismos y nuevas prácticas sociales e institucionales. En tanto, la investigación en *e-learning* se ha ido desplazando desde la preocupación por los elementos técnicos y el tipo de plataforma a utilizar, al análisis de otras problemáticas más útiles para su incorporación al terreno educativo (Cabero y Romero Tena, 2010). La aplicación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje encierra un gran potencial del acceso, la calidad y los buenos resultados. Para lograr que la aplicación de las TIC aporte un valor añadido, los establecimientos y los gobiernos deberían colaborar a fin de combinar sus experiencias, elaborar políticas y fortalecer infraestructuras, en particular en materia de ancho de banda (UNESCO, 2009).

La cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Dicha cooperación debería fomentarse a pesar de la recesión económica, “los establecimientos deberían buscar nuevas formas de aumentar la investigación y la innovación mediante iniciativas conjuntas de múltiples copartícipes entre el sector público y el privado” (UNESCO, 2009, p. 5).

En este proceso han quedado de manifiesto dos perspectivas antagónicas: por un lado, la concepción rígida de la tecnología, por otro, la mentalidad digital flexible y abierta a las nuevas lógicas y arquitecturas; una visión *industrial* de la tecnología, en contrapartida, una visión *postindustrial*, flexible. Dicho en términos Web: una tendencia Web 1.0, limitada al consumo y al mercado de la oferta, opuesta a la corriente Web 2.0 de tipo abierta, habilitadora, plural, socioconstructiva y colaborativa (Lannkshear y Knobel, 2008). En el marco de esta segunda perspectiva se ubican los sistemas *e-learning* actuales, donde se despliega una manera de ser docente y ser estudiante específica y distinta a la versión física de la formación.

7.4.1. Docencia y didáctica en los EVEA universitarios

La docencia universitaria *online* no debería considerarse una práctica de enseñanza presencial que ha sido “adaptada” al entorno digital. Enseñar en Entornos Virtuales requiere competencias específicas, no se trata de acomodar al nuevo contexto modalidades que funcionan en un proceso de enseñanza cara a cara y de metodología tradicional.

La didáctica universitaria en entornos virtuales posee un camino propio, unas características y funciones específicas (Lips, 2010). De ahí que debiera postularse como obligatoria la formación del docente universitario en esta modalidad, como pre requisito ante cualquier ejercicio de enseñanza *online*.

Correspondiendo a una política universitaria, sería acertado apoyar la formación tecnológica y pedagógica del profesorado en TIC, fomentándola desde una perspectiva institucional, teniendo en cuenta elementos más actitudinales, de uso y de posibilidades, desde una óptica de aprovechamiento para la formación (Duart, Gil, Pujol y Castaño, 2008).

En la didáctica tradicional o expositiva, la experiencia de aprendizaje gira en torno a la transmisión del contenido mediante exposiciones o conferencias, material escrito, u otros mecanismos. En los nuevos entornos de enseñanza, encontramos al menos dos vertientes distintas y al mismo tiempo complementarias: una opción didáctica centrada en promover el aprendizaje activo, donde el estudiante tiene el control de qué y cómo aprende; y otra opción didáctica con hincapié en el sentido interactivo colaborativo, donde se proponen actividades en las que la naturaleza de los contenidos de aprendizaje es emergente y se potencia la interacción entre las diferentes fuentes del conocimiento, los estudiantes y el profesor.

Las tecnologías digitales en general, pueden viabilizar tanto la didáctica tradicional como las orientadas al aprendizaje activo, interactivo-colaborativo. En particular los EVEA, en su mayoría identificados como tecnología Web 2.0,

responden a la didáctica *online* y las dos vertientes antes mencionadas. Existen casos de programas o cursos universitarios que trasladan la tradicional exposición de contenidos a un EVEA, convirtiendo un aula virtual en una especie de lista, biblioteca o repositorio de material de lectura, archivos y carpetas; si se nos permite, podríamos afirmar que esta última es la representación de la anti-didáctica *online* universitaria, o a decir de Litwin (1997) “una práctica al borde de la didáctica”.

En la didáctica *online*, la comunicación es matriz activa y soporte de toda la actividad del EVEA, sea cual sea la opción didáctica operativa del docente. El rol del profesor es clave en dos de los tres factores de incidencia: proponer itinerarios de alta interacción/comunicación e integrar diseños instruccionales pertinentes a la disciplina, el nivel, los objetivos, el entorno.

La didáctica siempre ha implicado la acción comunicativa, la interacción entre los componentes del triángulo didáctico. La especificidad de la didáctica *online* vuelve imprescindible la práctica comunicativa en dos tipos: síncrona y asíncrona.

Visto a grosso modo, en un EVEA el tipo de comunicación síncrona se resuelve mediante los encuentros en tiempo simultáneo, por ejemplo a través de la Sala de Chat. Mientras que la comunicación asíncrona, permite emitir mensajes que el o los destinatarios podrán leer a posteriori, sin necesidad de encontrarse simultáneamente en el aula con el emisor del mensaje. En este segundo tipo ubicamos por ejemplo la actividad del Foro. Ambos tipos generan, en su práctica, entornos comunicativos de gran complejidad y riqueza didáctica, que el lector podrá analizar si lo desea, en el capítulo referido al desarrollo de la experiencia.

Un profesor universitario habituado a la actividad de enseñanza presencial, de estilo participativo, que promueve una actividad colaborativa e interactiva en sus clases, despliega unas competencias y posibilidades que le predisponen positivamente respecto de la integración de las habilidades, competencias y características de la didáctica *online*.

El caso del docente y didacta tradicional podría adaptarse cómodamente a la docencia *online*, sin embargo, es probable que su éxito requiera asumir una fuerte revisión metodológica, moviendo dentro de sí esquemas y convicciones profundamente arraigados, para dar lugar a la nueva configuración didáctica.

En la medida que los docentes universitarios nos orientamos voluntariamente hacia el conocimiento de las TIC y sus potencialidades, encontramos valiosas herramientas y recursos que favorecen los procesos de aprendizaje y que podrían ayudar a mejorar la calidad y posibilidades de nuestra actividad profesional mediante:

- Un alto grado de interactividad, al menos en tres dimensiones: a) interactividad técnica; b) interactividad simbólica, en cuanto a multiplicidad de lenguajes utilizados y a posibilidad de enlazarlos entre sí; c) interactividad personal, tanto intra como inter-personal.
- Aumento en la capacidad de almacenamiento, gestión, acceso y transmisión de la información y de la comunicación.
- Mayor accesibilidad del software, en los últimos años se han generado programas, software y herramientas mucho más sencillos de utilizar que ofrecen a la comunidad educativa un entorno interactivo de fácil accesibilidad para la experimentación con sus posibilidades expresivas.
- Mayor acercamiento de la educación al mundo que rodea a los estudiantes, ya que se hace eco de sus posibilidades para motivarles hacia el aprendizaje (Duarte, 2004, p. 400-401).

Bautista y sus colaboradores destacan los aspectos diferenciales más importantes de los EVEA que, a nuestro entender y el de otros especialistas, inciden en la configuración de la didáctica *online*, distinguiéndose respecto de los procesos de enseñanza presenciales tradicionales. Estos aspectos condicionan tanto los roles del estudiante y del docente, como las actividades de planificación, el desarrollo,

el seguimiento y la evaluación en los EVEA:

- La asincronía que determina una construcción y disposición propia del tiempo virtual y real, así como variedad en las formas de comunicación (asincrónica).
- La distancia física entre los participantes, que requiere una mayor cercanía y presencia.
- La planificación y la organización del trabajo docente en la virtualidad.
- La necesidad de una didáctica y metodología de enseñanza específica.
- La planificación de la docencia en equipo, y no como práctica privativa de un solo profesor.
- La agrupación de estudiantes en un aula virtual multifuncional y convergente.
- La comunicación entre los participantes, no unidireccional sino multidireccional.
- La gestión de la diversidad cultural (Bautista et al., 2006, p. 23).

El docente en el contexto digital *online* y, específicamente, ejerciendo en un EVEA, cumple simultáneamente varias funciones en su práctica de enseñanza. De acuerdo con la perspectiva de Cabero, López y Llorente (2009, p. 64), hemos de destacar cinco funciones:

1. Una función técnica, al ser quien deberá asegurarse de que los estudiantes son capaces de poseer un cierto dominio sobre las herramientas disponibles en el entorno (chat, correo electrónico, carga de ficheros, etc.); deberá prestar atención, asimismo, a la inscripción de los alumnos, así como a la comprensión por parte de los mismos del funcionamiento del entorno de comunicación. Esta función determina en gran medida el éxito o fracaso posterior del aprendizaje a través de la red, pues es frecuente que las dificultades y la pérdida del entorno por parte del alumno se produzcan en los primeros contactos, por lo que hay que dar respuesta casi inmediata a los posibles problemas que se puedan ir presentando.
2. Una función académica (siendo ésta la de mayor relevancia) al ser competente en los aspectos relacionados con el dominio de los contenidos, el

diagnóstico, la evaluación formativa de los estudiantes; poseyendo habilidades didácticas para la organización de recursos, contenidos, actividades, estrategias.

3. Una función organizativa, relacionada a la práctica de la organización y la planificación. En el ejercicio de esta función establece la estructura de la ejecución a desarrollar, explicación de las normas de funcionamiento y tiempos asignados –entre otras cosas–, en el marco del plan que ha propuesto.
4. Una función orientadora, al ofrecer asesoramiento personalizado a los participantes del curso *online* en aspectos relacionados con las diferentes técnicas y estrategias de formación y con el propósito de guiar y asesorar al estudiante en el desarrollo de la acción formativa.
5. Una función social fundamental en el conocimiento y acompañamiento de los alumnos; el docente tiene un rol activo de acompañamiento y animación en especial cuando el estudiante se encuentra trabajando sólo con la computadora, ayudándolo a superar situaciones de aislamiento, desorientación y pérdida o falta de motivación.

En la práctica, de estas cinco funciones debemos referirnos a dos aspectos que dinamizan la experiencia formativa *online* cualificada. Ellos son: la motivación, y la acción tutorial del docente, de cara al estudiante. Puede decirse, que se trata de los dos distintivos de los docentes en línea más exitosos (Arbaugh et al., 2009; Cabero y Romero, 2010), que a su vez determinan en gran medida el alcance e impacto de un proyecto formativo virtual.

Fernández de Buján (2002), especialista en la enseñanza en sistemas universitarios abiertos y a distancia, propone “diez trazos” que definirían el perfil del profesor *online* (p. 43-59):

1. Es un docente asequible, es decir es localizable para el alumno cuando lo necesita, es posible entrar en comunicación con él.

2. Es un profesor accesible, es decir, anímicamente dispuesto a comunicarse con los alumnos usando todos los medios que tenga a su alcance, a fin de romper lo impersonal del entorno tecnológico y lograr un clima de confianza, sin abandonar nunca el respeto y consideración que deben presidir la relación académica.
3. Es un profesor planificador y programador, recordando que programar es ofrecer un plan estructurado y sistemático, de contenidos, medios, materiales y objetivos, mientras planificar es ordenar las tareas programadas, concatenarlas de forma armónica y disponerlas cronológicamente. Ambas actividades son esenciales en el modelo de educación a distancia, y ambas deben ser comunicadas a los alumnos al inicio del curso a través de la Guía del Curso, del programa de la asignatura y de todos los medios donde se establezca el contacto con los alumnos.
4. Es un docente orientador del estudiante, no sólo en los contenidos de la enseñanza sino en la organización de su esfuerzo, proponiéndoles estrategias y técnicas de estudio acordes con el perfil del estudiante y del entorno. La orientación debe hacerse tanto general y estandarizada como personalizada.
5. El docente debe ser portador de una mentalidad que le convierta en un docente que aconseje, ofrezca ayuda y estimule en casos de dificultades para el estudio o de desánimo ante la dureza de los estudios, un docente que anime al alumno a mantener su esfuerzo y a no abandonar los estudios que un día, con tanta ilusión y esfuerzo, inició. Es por tanto un docente comunicador, no solo en la interacción con el alumno, sino al elaborar, confeccionar y redactar el material de estudio, imprimible o audiovisual, con expresiones bien construidas, con lenguaje directo y dialógico, con una presentación textual estimulante y con una claridad extrema que, a pesar de su sencillez, sea todo lo rigurosa que exige un texto académico y científico.
6. Es un profesor solucionador y resolvidor, al estar preparado para explicar y

resolver aquellas dificultades con las que el alumno se encuentra en su proceso de adquisición del saber. En la enseñanza a distancia, fruto de centenares de consultas que se hacen a lo largo del curso, los profesores están también en permanente estado de renovación de los contenidos del programa de la asignatura. De ahí la necesidad de una amplia disposición del docente para corresponder y solucionar las consultas que se realicen en torno al objeto de la enseñanza.

7. Es un docente estudioso de la metodología a distancia, no solo preparándose formándose previamente a cualquier acto de enseñanza *online*, sino inclusive manteniéndose actualizado en formación específica en esta metodología, mediante cursos que le permitan adquirir nuevos conocimientos y técnicas tanto en didáctica específica como en herramientas tecnológicas nuevas integradas a la modalidad *online*.
8. El profesor de enseñanza en esta modalidad es un experto usuario de las nuevas tecnologías; se ha preparado para ello, aprendiendo el uso y aplicación de las herramientas y los dispositivos tecnológicos relacionados con la metodología y la modalidad de enseñanza *online*
9. Es un profesional apto para trabajar en equipo, es decir con capacidad y con actitud para la actividad en equipo, puesto que es imposible desarrollar una buena labor docente sin estar integrado en un equipo bien coordinado y dirigido. En la enseñanza a distancia toda actitud individualista en la labor docente simplemente no cabe por la propia naturaleza de la modalidad, pues todas las actividades deben ser coordinadas en equipo, sin caer en uniformidad, sin asfixiar la individualidad y diversidad. La labor de conjunto debe conjugarse armoniosamente con un respeto escrupuloso a la plena capacidad docente e investigadora de Catedráticos y Profesores.
10. Finalmente, el profesor *online* nunca olvida su condición de profesor universitario, siendo por ello, un inspirador de actitudes universitarias en los estudiantes. Algo fundamental teniendo en cuenta que en los sistemas *online*

“nuestros alumnos tienen carencia ‘de roce’ con una Universidad encarnada en personas” (Fernández de Buján, 2002, p. 57).

Es a través de los entornos de comunicación, en la manera en que se elaboran los materiales, contenidos y actividades –trascendiendo la mera preparación para un examen– donde se impregna de cultura universitaria toda la experiencia formativa. “La altura de miras, el rigor científico y el nivel académico, deben estar siempre presentes en la elaboración y redacción de cualquier texto que se utilice en ámbitos universitarios” ” (Fernández de Buján, 2002, p. 57).

7.4.2. El formando *online* en los EVEA

Como en la mayoría de países avanzados, las transformaciones sobrevenidas en las últimas décadas en la Universidad española no son, únicamente, la consecuencia de la ampliación de la demanda de formación universitaria en este país –que, por supuesto, ha sido muy notable–, sino también del cambio en la naturaleza de la misma (Bricall, 2000).

La especificidad del entorno virtual y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en él se desarrollan, determinan nuevos perfiles, no sólo en el docente, sino también en el estudiante *online*. La actividad en los EVEA exige del estudiante autonomía, motivación y responsabilidad respecto de sus propios aprendizajes y desafíos de la formación, es decir, requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo (Cabero, 2006; Meyer, 2002). A su vez, exige del docente un perfecto conocimiento sobre quiénes son sus estudiantes, con cuál perfil de acceso llegan en relación a los objetivos de la actividad formativa, y qué competencias digitales poseen.

Según el Informe Universidad 2000 de la CRUE, citado anteriormente, las TIC despliegan notables beneficios, en especial para los estudiantes. Entre los más relevantes, destacamos junto a la CRUE (2000b):

- una mayor interacción entre estudiante y profesores;
- una más intensa comunicación entre estudiantes, mediante grupos de trabajo y de discusión que se apoyen en las nuevas herramientas comunicativas;
- un mejor aprendizaje mediante el uso de simuladores;
- el desarrollo de competencias y de habilidades prácticas por parte de los estudiantes en laboratorios virtuales de investigación;
- la provisión de posibilidades de retroacción en la comunicación entre los estudiantes;
- el acceso de los estudiantes a recursos educativos.

Estudiar en un espacio no presencial puede generar en el estudiante algunas dificultades que el docente podría neutralizar o disminuir con una mejor planificación y contacto interpersonal *online*. Las investigaciones específicas sobre el desempeño de los estudiantes en EVEA, indican básicamente tres aspectos a considerar como fuentes de estrés potenciales: la tecnología, la actividad colaborativa y la confianza (Arbaugh et al., 2009). En cuanto al primero, la disminución de la dificultad del estudiante en la relación con la tecnología dependerá de dos condicionantes: de la formación específica y competencias del estudiante, así como del tipo de tecnología que ofrece la institución universitaria. El segundo y tercer aspecto –actividad colaborativa y confianza– están estrechamente ligados a la propuesta didáctica y dependerán directamente de la concepción de enseñanza, la modalidad de trabajo y las características del itinerario formativo que proponga el docente en el EVEA.

La cuestión del conocimiento de las características de los alumnos, se vuelve imprescindible para la creación de un itinerario formativo coherente y estratégico. El docente tiene, en este sentido, un instrumento valioso en la ficha estudiantil, información a su vez complementada con los datos y la retroalimentación que surge del seguimiento de la actividad del estudiante a lo largo de un curso. Sea electrónico o de soporte físico, este registro de datos personales y relevantes del estudiante, debe considerarse un instrumento que trasciende a la secretaría de Facultades y Departamentos, siendo fuente de

información clave en el del diseño y planificación didácticos.

Sirviéndose de una ficha individualizada, el docente sabe e identifica de antemano quién es quién dentro del aula virtual, puede relacionar un rostro (fotografía) con el nombre del estudiante, su edad, nivel educativo, especializaciones o antecedentes académicos. Esta inversión de tiempo previa es básica para la generación del estilo de comunicación y la promoción de relaciones cercanas entre los participantes, basadas en el conocimiento, la confianza y la colaboración.

En contextos sociales de baja o menor inclusión digital, se podría incorporar un sondeo de competencias digitales al momento de completar la ficha estudiantil, mientras el estudiante realiza la matrícula y como parte del proceso de acceso a la Universidad. Esto permitiría conocer con mayor acierto el perfil digital de los estudiantes y el grado de necesidad de un ciclo preparativo para el aprovechamiento de los entornos virtuales.

Con el aumento de la oferta académica en EVEA, la probabilidad de ser estudiante virtual aumenta. Por lo tanto, una preparación previa que apunte a conocer y entender el entorno y a mejorar las habilidades y competencias propias, constituye una inversión necesaria dentro de la universidad. A propósito, Área Moreira (2008) hace referencia a las siguientes alfabetizaciones que deberían estar resueltas en los alumnos de contextos digitales:

- Alfabetización en lectoescritura y cultura impresa (conocer y dominar los símbolos, sintaxis y formas expresivas/comunicativas de la comunicación escrita).
- Alfabetización en tecnologías y cultura digital (conocer y saber utilizar el hardware y software de los distintos recursos tecnológicos). Dominar las formas organizativas hipertextuales. Comunicarse y participar en redes sociales a través de tecnologías. Elaborar y difundir productos propios a través de tecnologías digitales).

- Alfabetización informacional (saber plantear estrategias y procesos para la resolución de problemas relacionados con la información, tanto búsqueda como procesamiento).

Según Silva (2011), tanto el conocimiento de la realidad del estudiante como la preparación a la inclusión y el acceso digital, requieren un previo estudio del perfil de los usuarios y preferentemente, un período de contacto presencial previo a la puesta en marcha del EVEA. En todos los casos, se trata de una decisión estratégica que debería definirse en el marco de una política y criterios comunes dentro del cuerpo académico y, consecuentemente, acorde a la especificidad de cada proyecto formativo.

7.4.3. Los sistemas de gestión del aprendizaje electrónico

Verdú y sus colaboradores definen tres generaciones existentes en la evolución de los sistemas de gestión del aprendizaje electrónico, teniendo en cuenta la concepción filosófica de base, los servicios que ofrece y los componentes tecnológicos que habilitan (Verdú, Lorenzo, Revilla y Regueras, 2010).

Figura 43. La evolución de los sistemas de gestión de aprendizaje en línea.

Fuente: Elaboración propia a partir de Verdú et al., 2010

En las prácticas actuales de formación *online*, debemos hablar de la convergencia tecnológica de distintos entornos virtuales aplicados con intencionalidad educativa: los creados como sistemas de gestión de aprendizaje –las plataformas

educativas– y los entornos Web 2.0 de carácter y uso social, adaptados a contextos y procesos educativos.

Abordaremos en primera instancia los entornos creados con intencionalidad educativa, y configurados como sistemas de gestión de aprendizajes; en segunda instancia presentaremos la Web 2.0 y los entornos que ésta habilita, aplicables a experiencias educativas de tipo CUD.

7.4.3.1. Las plataformas LMS como soporte de la formación universitaria: el desarrollo de la Plataforma MOODLE

Los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje vigentes⁷⁵ de tipo plataformas LMS, tienden a corresponderse con el perfil futurista de tercera generación definido por Verdú y colaboradores. Constituyen interfaces Web de componente social, flexibles, hipermediales, interconectados, amigables, dinámicos, individuales al mismo tiempo que pluripersonales (Cabero y Romero, 2007); determinados por las tendencias de satisfacción y popularidad que genera el usuario como principal soporte, protagonista, y termómetro de Internet (Nafriás, 2007). Estos entornos de naturaleza educativa se encuentran actualmente emulados por los sistemas de gestión de aprendizajes –LMS, en inglés *Learning Management System*– que en la cotidianidad llamamos “plataformas” virtuales⁷⁶.

Lo que caracteriza a una plataforma es que los usuarios (alumnos, profesores, gestión y administración) pueden acceder a ella conectados a Internet, desde

⁷⁵ La cátedra UNED-UNESCO identifica 116 plataformas activas. <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/plataformas.htm>

⁷⁶ Únicamente para tener una referencia histórica, vale recordar que el surgimiento de esta tecnología de plataformas virtuales nació primero en forma experimental, en el seno de una universidad, concretamente, en la Universidad de Columbia Británica de Canadá. Allí el Prof. Murray Goldberg realizaba a mediados de los años 90 una serie de pruebas e investigaciones tecnológicas, buscando la manera de aprovechar Internet como medio de formación. Así crea la “*Web Course Tools*”, nombre extendido de WebCT, siendo ésta la primera plataforma que se comercializó por un largo período, hasta el surgimiento de plataformas tipo “*open source*”, de licencia gratuita, que se han extendido en todo el mundo, y en especial en la educación superior.

cualquier lugar y cualquier ordenador (Sancerni y Villar, 2009).

Mediante la plataforma virtual se crean EVEA, emulando espacios de trabajo, organizando contenidos en diversos formatos y actividades de comunicación multidireccional.

El software para LMS despliega y organiza contenidos y comunicación, especialmente acorde a una estructura predominantemente de tipo textual, permitiendo asimismo integrar otros programas y objetos en diversos formatos – hipertextuales y multidimensionales– dentro de su entorno.

Según Boneu (2007), las plataformas virtuales deben cumplir con cuatro requisitos o características imprescindibles:

1. La interactividad: a fin de conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que es el protagonista de su formación.
2. La flexibilidad: a través de las funcionalidades que permiten que el sistema de *e-learning* tenga una adaptación fácil en la organización donde se quiere implantar⁷⁷.
3. La escalabilidad: capacidad de la plataforma de *e-learning* de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios.
4. La estandarización: es decir, la capacidad de utilizar cursos realizados por terceros; de esta forma, los cursos están disponibles para la organización que los ha creado y para otras que cumplen con el estándar. También se garantiza la durabilidad de los cursos evitando que éstos queden obsoletos y por último se puede realizar el seguimiento del comportamiento de los estudiantes dentro del curso.

Las plataformas pueden ser aplicadas tanto para desarrollar un itinerario formativo exclusivamente *online*, o bien en la creación de EVEA complementarios

⁷⁷ El autor se refiere a tres formas de adaptación al hablar de flexibilidad de una plataforma virtual: primero, adaptación a la estructura de la institución; segundo, adaptación a los planes de estudio; tercero, adaptación a los contenidos y estilos pedagógicos (Boneu, 2007).

a las clases presenciales. De ahí que el campus virtual universitario no debería caer en prácticas endogámicas, sino constituir una plataforma de acceso a otras fuentes y espacios; una trama hipervincular y lugar de coordinación, desde donde se descubren y potencian otros entornos.

En contextos universitarios innovadores, el EVEA es lugar referente, de encuentro y debate; sin agotarse en sí mismo, evoluciona por la “incorporación flexible de las herramientas y las aplicaciones que hay en la red y que se construyen y evolucionan allí, y no en el espacio cerrado de los campus virtuales; las plataformas virtuales se deben convertir en todo caso en puertas de acceso al gran banco de recursos educativos que es Internet” (Duart et al., 2008, p. 240).

La integración de tecnología Web 2.0 en las diversas actividades comprendidas dentro del itinerario educativo abriría innumerables posibilidades a la innovación y la investigación en la educación superior. En el terreno de la CUD, estas tecnologías en permanente innovación constituyen instrumentos indispensables para complementar y fortalecer la naturaleza social y democratizadora de los proyectos tanto a nivel de mediación tecnológica, como en la actividad sobre el terreno. Los programas que se desarrollan implicando herramientas de perfil resolutivo colaborativo, socioconstructivo y de interacción, alcanzan mejores logros e impacto en la formación del universitario⁷⁸.

Entre las Plataformas LMS de “código abierto”⁷⁹ más difundidas en la Universidad española, se encuentra MOODLE, siendo al mismo tiempo, la que lidera actualmente las estadísticas de número de usuarios y aplicaciones del software, a nivel internacional.

⁷⁸ Sobre este aspecto pueden consultarse los reportes de investigación en Cao, Crews, Lin, Burgoon y Nunnamaker (2008). An Empirical Investigation of Virtual Interaction in Supporting Learning, *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 39(3), pp. 51-68.

⁷⁹ Conocido también como “Software libre”. Código abierto es el término con el que se conoce al software distribuido y desarrollado libremente. El código abierto tiene un punto de vista más orientado a los beneficios prácticos de compartir el código que a las cuestiones morales y/o filosóficas las cuales destacan en el llamado software libre.”

Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_abierto Fecha de consulta: 28/09/10

MOODLE, acrónimo de *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (en español: Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos). El éxito de MOODLE se explica no sólo por su gratuidad –en licencias del software–, sino por las características, funcionalidades y filosofía del entorno (López, Martín y Ortega, 2011).

MOODLE permite crear espacios virtuales de trabajo, formados por recursos de información (en formato textual o tabular, fotografías o diagramas, audio o vídeo, páginas web y contenidos de la Web 2.0) así como recursos de formación tipo tareas enviadas por la web, exámenes, encuestas y foros, entre otros (De la Torre, 2006).

De acuerdo al sitio Web oficial⁸⁰, MOODLE es un Sistema de Gestión de Cursos de Código Abierto (*Open Source Course Management System*, CMS), conocido también como Sistema de Gestión del Aprendizaje (*Learning Management System*, LMS) o como Entorno de Aprendizaje Virtual (*Virtual Learning Environment*, VLE) y es muy popular entre los educadores de todo el mundo como una herramienta para crear sitios web dinámicos en línea para sus estudiantes. Para utilizarlo, necesita ser instalado en un servidor web, puede ser instalado tanto en un ordenador personal como en un servidor proporcionado por una compañía de hospedaje de páginas web.

Lanzado oficialmente en el año 2002 por su creador Martín Dougiamas⁸¹, se ha difundido con rapidez hasta alcanzar presencia en 210 países, con más de 37

⁸⁰ <http://moodle.org/about/> Consulta actualizada el 28/09/10.

⁸¹ DOUGIAMAS comenta sobre el surgimiento de la idea MOODLE: "Todo esto comenzó en los 90's era Webmaster en la Universidad de Tecnología de Curtain donde habían instalado un sistema llamado WebCT. Me encontraba con muchas frustraciones con este sistema el cual le era necesario una mejora Mis propias creencias de que había grandes posibilidades en la educación usando Internet me llevaron a completar mi Maestría y luego Doctorado en Educación, combinando mi formación en la carrera de Ciencias de la Computación, junto con estos nuevos conocimientos e influenciado por el aprendizaje colaborativo, Y en particular, por la influencia de la Epistemología del Constructivismo Social - que no sólo intenta enseñar a través de una actividad social, sin o también enfocándose en la atención sobre el aprendizaje que ocurre con la ayuda de las tecnologías, fue que inició la construcción de Moodle." Citado por Blog Eunach: <http://eunach.blogspot.com/> Última consulta realizada el 23/08/10).

millones de usuarios globales⁸². Entre los años 2010 y 2011, se da una tendencia de estancamiento y leve descenso en cuanto al registro de nuevos usuarios y de instalación de la Plataforma MOODLE. Entre otras cosas, este hecho deriva de la experimentación y diversificación que vienen protagonizando los usuarios en la aplicación de los entornos virtuales abiertos de la Web 2.0, en especial, los Web-Blogs, los entornos WIKI, y las redes sociales.

En cuanto a las instituciones de educación superior que usan MOODLE en el mundo, hemos hallado que The Open University⁸³ (Reino Unido), encabeza las estadísticas, con un total de 714.310 usuarios⁸⁴.

En España, la Universidad Jaume I de Castellón empezó a experimentar con MOODLE en 2002 y actualmente hay 1.300 centros educativos españoles registrados. Podemos citar, entre otras, las universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, Politécnica de Cataluña y Rovira i Virgili, en Tarragona; departamentos de universidades de Cartagena, Córdoba, Autónomas de Barcelona y Madrid, Granada, La Laguna, León, País Vasco, Pompeu Fabra, Sevilla, Valencia, Alcalá, Carlos III de Madrid, Castilla-La Mancha, Rey Juan Carlos, Salamanca, Valladolid y algunas privadas⁸⁵. Según las estadísticas oficiales de MOODLE, la Universidad de Barcelona posee la mayor cantidad de población universitaria *online* en MOODLE, con un total de 167.401 usuarios registrados⁸⁶.

7.5. El entorno virtual STUDIUM en la Universidad de Salamanca

El proceso de digitalización, a nivel de docencia e investigación, en la Universidad de Salamanca, se inicia a través de la experimentación con plataformas LMS y evoluciona hasta la representación de “Universidad digital” que encontramos en el portal Web institucional de la USAL.

⁸² Fuente: <http://moodle.org/stats/> Datos actualizados al mes de setiembre de 2010. Última consulta realizada el 1 de octubre de 2010.

⁸³ Sitio web: <http://www.open.ac.uk/>

⁸⁴ Fuente: <http://docs.moodle.org/20/en/Usage>

⁸⁵ Fuente: <http://lapastillaroja.net/2006/04/moodle-se-extiende-en-las-universidades-espanol>

⁸⁶ Fuente: <http://moodle.org/stats/>

Por tanto, la incorporación de las primeras aulas virtuales y su posterior desarrollo, análisis y evaluación, de la mano de todo el proceso de actualización y transformación de la Universidad, ha constituido un aporte clave para la actual perspectiva de la Universidad de Salamanca como Universidad digital.

Como hemos expresado arriba, la innovación con tecnología implica algo más que la elección de una infraestructura tecnológica y, fundamentalmente, hoy se detiene en otros aspectos medulares de contenido y sentido de las TIC, en los procesos sociales y educativos. Afirmamos con De Pablos (2010), que la sola presencia de las TIC en las aulas no representa cambios significativos en la tarea de educar, pero sin duda se trata de herramientas potencialmente innovadoras en aspectos como la interacción educativa, el acceso a la información o las formas de trabajo. Dicho proceso de innovación debe considerarse un proceso de cambio que incide en las formas de construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos, y en la transformación de la cultura escolar y docente; un proceso de cambio, que se apoya en las herramientas y soportes tecnológicos, impactando a nivel social, institucional y curricular, en vistas a la mejora educativa (De Pablos, 2010). De ahí que la marca “Universidad Digital” en la USAL no refiera únicamente a cuál plataforma soporta los cursos virtuales de la USAL, o cómo ésta se implementa técnicamente, sino que exprese fundamentalmente “un enfoque estratégico de la Universidad de Salamanca con respecto a su posicionamiento en la Sociedad de la Información y del Conocimiento”⁸⁷.

La Universidad busca abrirse a los modelos formativos, de investigación y gestión que las tecnologías informáticas y de las comunicaciones están posibilitando, hacia un posicionamiento mucho más rotundo y constante en el ámbito internacional. Por otra parte, el rumbo con el que camina la universidad europea –y mundial– hace de esta adecuación e integración en el mundo digital una necesidad, ya que, como entidad pública, la Universidad de Salamanca está

⁸⁷ http://www.usal.es/webusal/node/1263&bcp=universidad_digital

obligada a ofrecer sus servicios por medios telemáticos, que eliminen cualquier barrera de accesibilidad, pero además en un mundo competitivo, si se aspira a estar en la élite de la formación superior y de la investigación. Estratégicamente, en la Universidad Digital se marcan como objetivos principales:

- Atender a las directrices del proceso de Convergencia Europea.
- Garantizar el acceso de los ciudadanos a la administración universitaria.
- Romper las barreras de acceso al conocimiento de la Universidad: espacio, tiempo y dinero.
- Potenciar el Conocimiento en Abierto (la Universidad de Salamanca se ha adherido a la Declaración de Berlín).
- Ganar presencia internacional y atender a estudiantes de todo el mundo.
- Escalar puestos en los ránquines mundiales.⁸⁸

La Universidad Digital, como política tecnológica del Vicerrectorado de Innovación e Infraestructuras de la Universidad de Salamanca, despliega fundamentalmente ocho instancias y programas estratégicos.

En primer lugar, dentro del portal web, hemos identificado seis instancias de innovación, o “Innovateca”:

1. **Estrategia Universidad Digital 2010:** Planteamiento estratégico de la Universidad de Salamanca para definir, adquirir e implementar la infraestructura física y lógica para la adecuación de la Docencia, la Investigación y la Gestión a la Era Digital, todo ello con soluciones integradas, coherentes y accesibles que potencien la difusión libre del conocimiento.
2. El **Centro Tecnológico Multimedia (CTM)** es el centro encargado del desarrollo de aplicaciones multimedia y contenidos digitales en soportes *online* y *offline* de la Universidad de Salamanca.

⁸⁸ http://www.usal.es/webusal/node/1263&bcp=universidad_digital

3. **GEDOS:** Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca (GEDOS). Ofrece la consulta y descarga en acceso abierto de miles de documentos digitales de carácter histórico, docente, científico e institucional.
4. **Diarium** es el gestor de blogs y páginas personales de la Universidad de Salamanca, abierto a toda la comunidad universitaria y a los diferentes centros, departamentos, grupos, servicios, etc.
5. **OpenCourseWare (OCW):** consiste en poner a disposición del público en general, a través de la Red, sus materiales docentes. Estos materiales docentes consisten en cursos o asignaturas completas, puestas de manera totalmente abierta a disposición de quien quiera usarlas.
6. **USAL IT** es el punto de entrada a los servicios telemáticos, que la Universidad de Salamanca pone a disposición de sus usuarios para la gestión de los accesos a los diferentes recursos y copias de seguridad.

Por otro lado, encontramos dos instancias como “Servicios asociados”, donde ubicamos la infraestructura MOODLE:

7. **La Universidad Virtual**, dependiente del Vicerrectorado de Innovación e Infraestructuras, donde se concreta la apuesta institucional por la formación *online* o *eLearning* en la Universidad de Salamanca. Da soporte al campus virtual Studium desde un punto de vista tecnológico, pero también se encarga de prestar formación, asesoramiento y muchos otros servicios relacionados con *el eLearning*, orientados tanto a la Universidad como a otras instituciones o empresas.
8. **La Oficina de Conocimiento Abierto (OCA)** es la estructura que la Universidad de Salamanca ha creado para potenciar el movimiento Open dentro de la propia Universidad.

STUDIUM es una de las iniciativas de mayor envergadura entre los servicios virtuales de la USAL. Entre los cambios visibles dentro de la USAL, en lo que a inclusión de entornos virtuales se refiere, la creación de STUDIUM, es probablemente una de las estrategias de mayor envergadura e impacto.

La USAL transitó por distintos momentos en el uso de plataformas digitales. Al igual que un gran número de universidades en todo el mundo, las primeras plataformas virtuales incorporadas por la USAL fueron privadas, y con un costo de renta y mantenimiento muy elevado.

Con el surgimiento del software libre y de MOODLE, se inicia su aplicación experimental, dependiente del Servicio Informático de la Universidad. Durante el inicio de siglo y hasta el año 2009 inclusive, se realizaron distintas experiencias de aplicación de MOODLE. Independientemente de la gestión realizada por el Servicio Informático de la USAL –portal Lazarillo–, MOODLE fue instalado y probado en otros espacios institucionales, facultades y unidades de investigación. Un caso, por ejemplo, es el desarrollado en el marco del Programa de Doctorado Procesos de Formación en Entornos Virtuales (Facultad de Educación), que entre 2006 y 2009 crea el Servidor Noesis, donde se instala y ofrece MOODLE para la gestión de las asignaturas del Doctorado, así como para prácticas e iniciativas de inclusión TIC en el marco de los trabajos de investigación de los doctorandos⁸⁹.

Asumido MOODLE oficialmente como software para la formación y actividades académicas *online* en la USAL, se crea y organiza STUDIUM como espacio único y metáfora de referencia del entorno virtual USAL. Actualmente, todas las actividades en EVEA en la Universidad de Salamanca se gestionan únicamente a través de STUDIUM.

⁸⁹ En este contexto experimental, nace el Proyecto de inclusión TIC que ocupa nuestro estudio, y que se nutrió tanto del entorno MOODLE del Servidor NOESIS del Doctorado de Educación, como del MOODLE gestionado por los Servicios Informáticos CPD-USAL.

Figura 44. Ubicación de Moodle en el Portal Web Universidad de Salamanca.
Fuente: Captura de pantalla del sitio web.

Figura 45. Portada de MOODLE en la Universidad de Salamanca.
Fuente: Captura de pantalla del sitio web.

STUDIVM es el campus virtual institucional de la Universidad de Salamanca y está concebido como servicio integral de apoyo a la formación *online* con las siguientes funciones:

- Mantener y hacer evolucionar la infraestructura tecnológica que soporta el campus virtual.
- Atender y dar soporte a los usuarios, tanto estudiantes como profesores.
- Dar formación en el uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza *online*, así como sus aplicaciones didácticas.

- Asesorar y prestar asistencia técnica y metodológica en relación la la formación *online*.
- Fomentar la mejora continua de la calidad en el uso de las herramientas del campus virtual.
- Promover o contribuir al desarrollo de proyectos de innovación relacionados con la aplicación de las TIC a la educación.

El crecimiento de la plataforma MOODLE en la USAL ha sido notorio. La última comparación realizada sobre las estadísticas del entorno MOODLE USAL, en el marco de esta investigación, muestra una marcada evolución de la matrícula, número de cursos y contenidos.

	<i>Julio 2010</i>	<i>Julio 2011</i>	<i>Diciembre 2011</i>	<i>Diciembre 2012</i>
Usuarios totales	35262	48032	58007	70091
Docentes	2179	2755	3033	3625
Estudiantes	23305	30515	30831	36919

Tabla 20. Estadísticas de usuarios en MOODLE USAL.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de STUDIUM⁹⁰

	<i>Julio 2010</i>	<i>Julio 2011</i>	<i>Diciembre 2011</i>	<i>Diciembre 2012</i>
Cursos oficiales	2192	3459	4300	5568
Espacios creados	5384	9328	11543	15076
Contenidos ⁹¹	79186	138746	171515	248263

Tabla 21. Estadísticas de usuarios en MOODLE USAL.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de STUDIUM

⁹⁰ <http://moodle.usal.es/index.php>. Última consulta: Diciembre de 2012.

⁹¹ Nos hemos permitido destacar este ítem ya que la notable variación estadística en este dato de los “contenidos” disponibles en MOODLE, implica que hubo una gran actividad digital, tanto en el orden técnico/informático como docente, dentro de STUDIUM. El incremento en la creación de productos digitales, significa un trabajo permanente en edición, creación de materiales y recursos al servicio del proceso formativo.

El campus virtual de la Universidad de Salamanca, a través de MOODLE, se desarrolla en la línea de diez objetivos estratégicos⁹²:

1. Constituirse como Campus Virtual único de la Universidad de Salamanca para los estudios: Grado, Postgrado, Doctorado, Títulos Propios y Formación Continua.
2. Proporcionar un conjunto de servicios de valor añadido por medio de un portal institucional que sirve también para dar acceso al campus virtual.
3. Proporcionar soporte técnico a los usuarios del sistema.
4. Proporcionar asesoramiento metodológico y didáctico a los docentes de la Universidad de Salamanca.
5. Promover planes de formación para los usuarios, tanto abiertos como a demanda de colectivos concretos.
6. Mantener y desarrollar el campus virtual, tanto con actualizaciones y desarrollos propios como con proyectos conjuntos de investigación e I+D+i de la Universidad Virtual con grupos de investigación, empresas y/u otras instituciones.
7. Promover planes de calidad para la mejora constante de las herramientas a disposición de la comunidad universitaria para la formación en línea.
8. Dotar a la Universidad de un servicio de gestión de proyectos de *eLearning*, en el seno del proyecto Universidad Digital, del Vicerrectorado de Innovación Tecnológica.
9. Promover la importancia del factor humano como elemento fundamental de calidad en la formación *online*, muy por encima del factor tecnológico.
10. Elaborar guías de estilo, manuales y tutoriales para su difusión a todos los usuarios a través del portal.

⁹² Fuente: <https://moodle.usal.es/mod/resource/view.php?id=117009>. Última consulta en Mayo de 2010.

Estos objetivos explicitan diferentes aspectos, demandas y procedimientos necesarios para una integración eficaz de los entornos virtuales en los diversos grupos y ámbitos universitarios, desde el soporte técnico al abordaje metodológico.

Figura 46. Interpretación de los aspectos relevantes del modelo STUDIUM a partir de sus objetivos.

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, los objetivos citados corresponden a un determinado modelo de incorporación del entorno virtual, en vistas a procesos formativos *online* de calidad.

En la presente investigación, a medida que avanzamos en el análisis de los componentes de la relación CUD-TIC, exploramos los indicios y referencias textuales explícitas sobre la calidad de los procesos y su evaluación. De esta manera, pretendemos identificar los aspectos y las variables, a través de las cuales se hará viable el estudio del caso en cuestión.

En esta instancia, el análisis del texto descriptivo que presenta los objetivos del

modelo STUDIUM, nos permite identificar dos referencias explícitas a la calidad en el entorno virtual MOODLE de la USAL: calidad en tanto *planificación de la mejora constante de las herramientas para la formación en línea*; y calidad basada en *el factor humano de los entornos, por encima del factor tecnológico*.

Figura 47. Gestión de la calidad en STUDIUM (plataforma MOODLE) USAL.
Fuente: Elaboración propia.

Durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012, se ha incrementado el número y tipo de servicios que STUDIUM despliega en su portada, en el menú “utilidades”. En esta sección es posible encontrar herramientas y utilidades recomendadas por la Universidad Virtual que resultan de especial interés en su aplicación al *e-Learning*. Pulsando en las diferentes secciones se puede acceder a las herramientas seleccionadas, que se acompañan de una breve descripción. Seleccionando el nombre de cualquier herramienta se accede a la página desde donde la puedes descargar. Todos los recursos recomendados son de uso gratuito. Si se desea sugerir alguna utilidad concreta o exponer una necesidad para que localizar herramientas que se adapten a los requerimientos, se puede rellenar un formulario que figura al pie de la página.

Elementos interactivos	Compartir recursos	Elementos multimedia	Creación de documentos y otros
Actividades	Documentos	Edición de imágenes	Compresores
Gráficas	Imágenes y Vídeo	Imágenes 3D	Convertores
Cronologías		Capturas de pantalla	Lectores de Feeds
Creación de contenidos		Edición de vídeos	
Mapas		Podcast	
Esquemas y mapas conceptuales		Reproductores	

Tabla 22. Contenido del menú “Utilidades” en plataforma STUDIUM
Fuente: Plataforma STUDIUM (actualizado a Diciembre de 2011)

Los servicios permiten un mejor uso de las aulas, incrementando las posibilidades de aplicación de distintas herramientas y contenidos.

Aunque sigue siendo fundamental la mediación docente en la docencia presencial, en la actualidad, esta mediación también la ejercen otros recursos que nos facilitan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que, sin duda, pueden enriquecer de manera considerable la formación de los estudiantes (Blázquez, 2002). Parafraseando a Sánchez Galán (2011), puede decirse que la relevancia de la tecnología disponible, viene dada no solo por la intensidad de su uso, sino por el elevado alcance que tiene como elemento dinamizador⁹³.

El proceso de innovación en la USAL es relevante y tiene estrecha relación con el uso de estas posibilidades tecnológicas, habilitadas especialmente desde la plataforma STUDIUM. La comprobación de este rol dinamizador, puede verse transversal a las 52 experiencias de innovación docente, presentadas durante las

⁹³ Discurso de investidura de Ignacio Sanchez Galán como Doctor Honoris Causa de la Universidad de Salamanca. Disponible online en TV USAL: <http://tv.usal.es/videos/543/ceremonia-de-investidura-honoris-causa-de-ignacio-s%C3%A1nchez-gal%C3%A1n> Recuperado en Septiembre 2011.

Primeras Jornadas de Innovación Docente de la USAL (Noviembre 2011), con un papel clave de las TIC habilitadas por la USAL en la plataforma STUDIUM.

7.6. El control de la calidad de la actividad desarrollada en los entornos virtuales de formación

La constitución de un Espacio Europeo Común ha incidido positivamente en el avance de la educación superior de la región, hacia la definición de mínimos aceptables en calidad educativa y generando estándares de aplicación internacional para la evaluación de programas y actividades formativas en el marco de las universidades miembro. Teniendo en consideración la naturaleza formativa del caso objeto del estudio, hemos optado por la revisión e identificación de las recomendaciones y estándares en torno a la calidad de la educación superior en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello, realizaremos una lectura comparada posterior que nos permita establecer la correspondencia y complementariedad respecto de los criterios que establece el marco específico de la CUD en España para la evaluación de Proyectos y Programas.

7.6.1. Estándares de calidad empleados actualmente a nivel del EEES para evaluar acciones de formación virtual

En el EEES existen distintos modelos y agencias que nutren el discurso y las prácticas de la calidad a nivel universitario. En la exploración de portales Web universitarios y sus unidades de evaluación, el modelo con mayor incidencia se denomina Modelo EFQM, creado por la EFQM (siglas en inglés de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad) ⁹⁴, y avalado por la Comisión de la UE, siendo base del Premio Europeo a la Calidad.

En respuesta a lo señalado por los ministros de los estados signatarios del Proceso de Bolonia –en el Comunicado de Berlín de 19 de septiembre de 2003–

⁹⁴ Sitio oficial: <http://www.efqm.org/en/tabid/132/default.aspx>

la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)⁹⁵, elaboró un informe sobre “Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”.

Figura 48. Portada del Sitio Web ENQA
Fuente: Captura de pantalla del sitio: <http://www.enqa.eu>

En el criterio 1.1 de dicho informe, sobre Política y procedimiento para la garantía de la calidad, se establece que “las instituciones deben desarrollar e implantar una estrategia de mejora continua de la calidad” (ENQA, 2005, p. 6).

Según Sanders (1998), los estándares –definidos “principios ampliamente aceptados por expertos”–, señalan unas líneas que se constituyen en “principios orientadores, no reglas que pueden aplicarse mecánicamente” (p. 163 y 37).

En cuanto a la evaluación de la Educación Superior, a nivel internacional se aplican normas como la ISO 19796:2005. En España, sin embargo, para la

⁹⁵ La ENQA, a diferencia de la EFQM, es una agencia específica para la Educación Superior.

Educación Superior en modalidad *online* o semipresencial, se destaca la aplicación de la norma UNE 66181:2008, el primer estándar de calidad para la formación virtual (Hilera, 2008).

La norma UNE 66181:2008 contempla, según Gea y sus colaboradores, a) la accesibilidad como condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios para que sean comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas; b) la empleabilidad, como capacidad de un individuo para integrarse en el mercado laboral o mejorar su condición laboral actual; c) la facilidad de asimilación, como capacidad de la acción formativa virtual para estimular al usuario con el fin de entender los contenidos y favorecer el aprendizaje; d) la interactividad, como capacidad de relacionarse dinámicamente con los usuarios y con los contenidos de la formación virtual; e) el nivel de reutilización como capacidad para poder ser adaptada a otras necesidades formativas y a otras ramas del saber; f) la tutoría, entendida como el conjunto de acciones dirigidas a motivar, asesorar, resolver dudas, supervisar y proporcionar orientación a los alumnos, encaminadas a optimizar el aprendizaje (Gea, González Laredo, Álvarez y Montes, 2010).

Por otra parte, estos autores mencionan la certificación UNIQUE (*European University Quality in eLearning*) aplicable a instituciones en mecanismos de innovación y mejora del aprendizaje mediante TIC. Es un certificado respaldado por EFQUEL (*European Foundation for Quality in Europe*), que define 3 ámbitos y, a su vez, criterios para el análisis: 1) el contexto institucional del aprendizaje, es decir las estrategias *eLearning*, compromiso de innovación, aplicación en áreas de I+D y grado de aplicación en la comunidad; 2) los recursos para aprendizaje, considerando como tales el equipamiento, formación PDI, tutores y estudiantes; 3) los procesos de aprendizaje, es decir, los servicios, organización, metodología, RRHH, y otros recursos (Gea et al., 2010).

Aprendizaje		
Contexto Institucional	Recursos	Procesos
Estrategia y <i>E-learning</i>	Recursos para el Aprendizaje	Calidad de la Oferta (catálogos y servicios / organización que aprende)
Compromiso con la innovación (Cultura, I+D)	Estudiantes	Gestión de los Derechos de Propiedad Intelectual
La apertura a la Comunidad	Personal de la Universidad	Desarrollo personal / Desarrollo de recursos humanos
	Equipamiento tecnológico	

Tabla 23. Criterios del modelo EFQUEL de calidad del *E-learning*
Fuente: Camilleri, 2010

Camilleri (2010) presenta con exhaustividad cuáles componentes van implicados en cada uno de los criterios de calidad. Como se ha visto en la Tabla 23, el modelo es comprehensivo e integra distintos aspectos de la organización universitaria, y no sólo considera las características del equipamiento tecnológico.

En el análisis de los criterios, el componente humano del proceso se muestra relevante, presente en los tres ámbitos considerados. De este componente humano, los aspectos éticos-motivacionales juegan cierto rol, asociados a los procesos de innovación, desarrollo e inversión tecnológica.

Para Reinhardt (2011), la inclusión de un modelo de calidad (EFQUEL), en los sistemas de formación en modalidad electrónica, implica considerar un paso importante, desde sistemas distributivos de transmisión de información en el *e-learning*, hacia sistemas-entornos, colaborativos, reflexivos, que incluyan además otras herramientas Web 2.0 de carácter social y constructivo: wikis, portafolios digitales, blogs, redes y comunidades sociales.

Figura 49. Cambios en e-learning a partir del modelo EFQUEL
Fuente: Reinhardt, 2011

Por otra parte, el citado informe de la ENQA (2005) también establece ciertos “standars” (expresados como “criterios” por la Agencia Nacional de Calidad en Educación del Ministerio de Educación español).

Figura 50. La cultura de la calidad según ENQA
Fuente: Elaboración propia a partir de ENQA, 2005

Estos criterios y directivas están organizados en tres grupos: los dos primeros, garantía de calidad interna y garantía de calidad externa de las instituciones de Educación Superior; el tercero, agencias de garantía de calidad a nivel nacionales. En los tres casos, los procedimientos propios nutren consecutivamente a las partes consideradas. A partir del análisis del Informe, hemos elaborado un esquema (Fig. 51) que sintetiza los ítems considerados por ENQA como aspectos sobre los cuales se establecen los criterios y principios de acción. En cada uno de los tres ámbitos definidos, ENQA sugiere determinadas acciones, cuya descripción retomaremos en el momento del análisis posterior a propósito del diseño del instrumento para la investigación.

Figura 51. Síntesis de los criterios y directrices europeos para la Garantía de la Calidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de ENQA, 2005.

La *cultura de la calidad*, transversal a los tres ámbitos, se expresa en la práctica de la evaluación-revisión, con carácter cíclico y de obligatoriedad, en mayor o menor frecuencia dependiendo del contexto de la actuación, las necesidades de la población destinataria, y la finalidad de las acciones o Programas. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), es una fundación estatal creada el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

Figura 52. Sitio Web ANECA
Fuente: Captura de pantalla del sitio <http://www.aneca.es/ANECA>

La ANECA tiene como objetivo la mejora de la calidad del sistema de educación superior español, mediante la evaluación, certificación y acreditación, a través de las siguientes funciones: a) potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades; b) contribuir a la medición del rendimiento de la Educación Superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes; c) proporcionar a las Administraciones Públicas información adecuada para la toma de decisiones Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades. En este sentido, la Agencia, posee siete programas como actividades de evaluación, como puede verse en la Tabla 24.

<i>Programa</i>	<i>Función</i>
Evalúa el CV de los solicitantes para el acceso a las figuras de Profesor Universitario Contratado
Evalúa el CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios
Evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con el EEES
Realiza un seguimiento del Título Oficial para comprobar su correcta implantación y resultados
Ayuda a las Universidades a crear sistemas de evaluación de su profesorado
Orienta a los Centros Universitarios en el diseño de sistemas de garantía interna de calidad
Evalúa los programas de Doctorado que optan a una Mención hacia la Excelencia

Tabla 24. Programas de actuación ANECA y sus funciones
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del portal de ANECA.

En el esquema precedente, observamos los programas DOCENTIA Y AUDIT, los cuales hemos explorado de forma más incisiva buscando elementos que pudieran incorporarse en el tratamiento del caso, ya que dichos programas proporcionan criterios para la evaluación de las acciones desde el punto de vista de la enseñanza, orientando la evaluación de los docentes. Por otro lado, en el caso de AUDIT, orienta el diseño de sistemas de garantía de calidad.

En el contexto USAL, se ha trabajado desde el año 2007 sobre el programa

DOCENTIA –en el marco del EEES–, en la producción del “Manual de Procedimiento para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la USAL”. Dicho manual fue aprobado por ANECA el 15 de octubre de 2008, por lo que se procede a su implementación en el curso 2008-2009 (Unidad de Evaluación de la Calidad de la Universidad de Salamanca, 2008)⁹⁶.

7.6.2. Evaluación de la calidad de los entornos de formación en la USAL

En el caso de la USAL, el desarrollo de estándares de calidad es reciente y se ha sistematizado a partir creación de la Comisión de Calidad y Evaluación, en julio de 2007, así como mediante la edición del Programa Plurianual de Calidad 2007/2011, en octubre de 2007.

Figura 53. Entorno Web de la Unidad de Evaluación de la Calidad de la USAL

Fuente: Captura de pantalla del sitio web <http://qualitas.usal.es>

La Unidad de Evaluación de la Calidad (UEC) de la USAL es la responsable de proporcionar soporte técnico y apoyo metodológico a la definición y desarrollo de los Programas de Mejora de la Calidad que afectan a las diversas actividades institucionales”.

⁹⁶ Portal Web: <http://qualitas.usal.es/>

En las instancias de revisión y evaluación de una actividad, entran en juego los modelos de calidad. Por el momento, no se han aplicado estos estándares a las actividades de Cooperación Universitaria al Desarrollo⁹⁷. Sin embargo, a efectos de esta investigación, hemos optado por conocer y considerar –únicamente en forma general– los nueve criterios del Modelo EFQM. Luego, en la misma línea metodológica por la que hemos optado, enriqueceremos la lectura comparativa de los aportes para definir el abordaje del caso objeto de estudio.

Figura 54. Modelo EFQM

Fuente: <http://www.evaluacionefqm.com/modelo-efqm-de-excelencia/>

El modelo EFQM ha sido integrado y adaptado por la USAL en la “Guía de Evaluación de Servicios Universitarios”; un instrumento práctico para hacer un diagnóstico, mediante la autoevaluación, de la situación en que se encuentra la universidad en su camino hacia la excelencia. El modelo se organiza en torno a dos grupos de criterios que se interrelacionan en un proceso continuo de innovación y aprendizaje: Agentes facilitadores y Resultados. En cuanto a los “agentes facilitadores”, se proponen cinco criterios: liderazgo; personas; política y estrategia; alianzas y recursos; procesos. En cuanto a los “resultados”, se proponen cuatro criterios: resultados con las personas; resultados con los

⁹⁷ Tenemos referencias del proceso que se viene realizando para la edición de una Guía de evaluación de la CUD en el marco de la CICUE, y esperamos su publicación.

clientes; resultados con la sociedad; resultados clave (USAL, 2007).

Sobre los agentes facilitadores, cabe puntualizar que el *liderazgo* se entiende como el compromiso visible de los directivos en la creación de valores de calidad; el criterio *personas*, considera su gestión, desarrollo y potenciación, dentro de la organización, con objeto de dar soporte a la política y estrategia y a su mejora constante; la *política y estrategia*, dan concreción a la misión y visión, a través de unos planes, objetivos y procesos en la organización; las *alianzas y recursos*, se refieren a la planificación y gestión de los recursos internos y de las relaciones de asociación, a fin de asegurar el logro de los objetivos; en cuanto a los *procesos*, éstos implican su diseño, gestión y mejora, a fin de obtener mayores resultados y la satisfacción de todos los implicados en el mismo (USAL, 2007).

Figura 55 RADAR: Plan de calidad y criterios del Modelo EFQM.

Fuente: EFQM

EFQM no reduce su modelo a nueve criterios, sino que hace converger en él un marco de referencia, filosofía y principios que dan sentido a su enfoque, y nos orientan en la planificación de los proyectos formativos. El plan formativo es entendido como itinerario a la calidad y se constituye considerando los

Resultados deseados, el Enfoque y su sistematización, la Evaluación y la Mejora hacia nuevos resultados deseados (*Results, Approaches, Asses and Refine- RADAR*). Entre el plan y los criterios EFQM, existe una interacción vital en vistas a los resultados (Ver Figura 55).

La evaluación y revisión de resultados son fundamentales para la mejora y la retroalimentación del plan. Los resultados se analizan según tres criterios – cliente, personas, sociedad– buscando obtener información sobre su grado de satisfacción, a través de la recogida de opiniones y de los indicadores de rendimiento, según la escala que corresponda a cada uno (local, nacional, internacional).

En las últimas búsquedas y análisis sobre aplicación del Modelo, encontramos que la EFQM integra nuevos conceptos al incorporar la consideración del contexto digital.

Figura 56. Plan de calidad y criterios del Modelo EFQM.

Fuente: Adaptado del cuadro “Principios filosóficos del Modelo EFQM”(EFQM, 2011)

Como observamos en la Figura 56, desde julio de 2011, EFQM propone considerar intrínseco al Modelo, el cuadro de principios que hemos expuesto: compartir, formación, evaluación, reconocimiento. De esta manera, actualiza el modelo clásico, interpretándolo y reeditándolo en una notoria sintonía con la tendencia de la Web 2.0 en tanto Web social, dinámica y en interacción.

7.6.3. La noción de calidad aplicada al entorno virtual STUDIUM de la USAL

Las metáforas aplicadas a los distintos entornos digitales han evolucionado con rapidez y esto nos permite identificar, tanto externa como internamente, cada producto. En diversos cursos de actualización profesional que hemos desarrollado, al iniciar el diálogo de bienvenida para la exploración sobre las competencias didácticas con que llegan los participantes, éstos tienden a preguntar “¿si lograrían lo mismo creando una página Web o un Blog, en lugar de aplicar MOODLE?”. Cuando se les pide que sean más explícitos, los participantes – en su totalidad docentes de distintos niveles educativos–explican que les preocupa las funcionalidades, la aplicación didáctica del entorno, y el poco tiempo del que disponen para su seguimiento.

Según hemos visto arriba, una constante del concepto de calidad viene dada por la relevancia del factor humano, como un aspecto clave en el desarrollo de experiencias educativas exitosas en los entornos virtuales. Aplicándolo al entorno MOODLE, y en particular al caso en estudio, cabe afirmar que, tanto la actividad del docente como la implicación positiva de los estudiantes, pueden generar excelentes experiencias educativas, independientemente del tipo de entorno *online* elegido.

Sin embargo, cada entorno tecnológico tiene unas características y funcionalidades no siempre aplicables a todos los contextos o proyectos formativos. Por ejemplo, una página web puede tener enlaces con otras páginas y servicios, pero sin embargo son inherentemente pasivas, el usuario debe buscarlas y relevar, organizar y procesar su contenido (Spicer, 2006). Por el

contrario, los EVEA –como hemos visto por ejemplo al presentar STUDIUM (LMS MOODLE)– ofrecen diversas posibilidades de desarrollo de contenidos y habilidades a los usuarios. Son factibles de ser modificados y renovados a partir de los usos y necesidades de los consumidores-productores de los mismos (estudiantes, docentes, comunidad); trascendiendo los aspectos técnico informáticos que hacen posible su existencia “física”, son entornos cambiantes, espacios inteligentes (Steventon y Wright, 2006).

Conocer en profundidad un EVEA implica observar desde una perspectiva educativa innovadora, que permita comprender cómo estas nuevas representaciones y entornos virtuales, son tangibles, están hechos de espacios diversos, y se desarrollan sobre tecnologías con tendencia inmersiva y convergente. Vivir la experiencia de alumno de un curso virtual en EVEA sería la mejor manera de iniciar un proceso comprensivo en este sentido.

Los desarrolladores y usuarios del software MOODLE sintetizan y exponen las nueve características fundamentales de su diseño que hacen de la Plataforma MOODLE, un entorno de calidad, eficaz para la formación *online*⁹⁸:

- Promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.).
- Es apropiada para el 100% de las clases en línea, así como también para complementar el aprendizaje presencial.
- Tiene una interfaz de navegador de tecnología sencilla, ligera, eficiente y compatible.
- Es fácil de instalar en casi cualquier plataforma que soporte PHP. Sólo requiere que exista una base de datos (y la puede compartir).
- Con su completa abstracción de bases de datos, soporta las principales marcas de bases de datos (excepto en la definición inicial de las tablas).

⁹⁸ <http://docs.moodle.org/es/Características>. Consulta realizada en Agosto de 2010.

- La lista de cursos muestra descripciones de cada uno de los cursos que hay en el servidor, incluyendo la posibilidad de acceder como invitado.
- Los cursos pueden clasificarse por categorías y también pueden ser buscados - un sitio MOODLE puede albergar miles de cursos.
- Se ha puesto énfasis en una seguridad sólida en toda la plataforma. Todos los formularios son revisados, las cookies encriptadas, etc.
- La mayoría de las áreas de introducción de texto (recursos, mensajes de los foros etc.) pueden ser editadas usando el editor HTML, tan sencillo como cualquier editor de texto de Windows.

Por ende, STUDIUM constituye una de las plataformas más completas desde el punto de vista operativo y de seguimiento de la actividad de los usuarios. Un profesor sin restricciones tiene control total sobre todas las opciones de un curso, incluido el restringir a otros profesores. Se puede elegir entre varios formatos de curso tales como semanal, por temas o el formato social, basado en debates. Ofrece una serie flexible de actividades para los cursos: foros, glosarios, cuestionarios, recursos, consultas, encuestas, tareas, chats y talleres. En la página principal del curso, se pueden presentar los cambios ocurridos desde la última vez que el usuario entró en el curso, lo que ayuda a crear una sensación de comunidad. La mayoría de las áreas para introducir texto (recursos, envío de mensajes a un foro, etc.) pueden editarse usando un editor *online*. Todas las calificaciones para los foros, cuestionarios y tareas pueden verse en una única página (y descargarse como un archivo con formato de hoja de cálculo).⁹⁹

El docente de la USAL que incorpora STUDIUM, puede acceder en cualquier momento al registro y seguimiento completo de los accesos del usuario, disponiendo de informes de actividad de cada estudiante, con gráficos y detalles sobre su paso por cada módulo, así como de una detallada "historia" de la participación de cada estudiante, incluyendo mensajes enviados, entradas en el

⁹⁹ <http://docs.moodle.org/19/es>. Consulta realizada el 17 de agosto de 2010.

glosario, etc. en una sola página. Las escalas de calificación son personalizadas, por tanto los profesores pueden definir sus propias escalas para calificar foros, tareas y glosarios.

Las aulas virtuales en STUDIUM permiten desarrollar todos los recursos, desde la complementariedad, apuntando a actividades y evaluaciones que el profesor y los estudiantes universitarios ejecutan en el marco de un curso. El rango de opciones de aplicación es amplio, en especial porque permite un mejor acompañamiento y seguimiento respecto del estudiante.

Desde el punto de vista de la seguridad del sistema, además de los controles del software, los cursos se pueden guardar tal como se han diseñado usando una herramienta de la plataforma que permite respaldar la información y el diseño en una copia de seguridad que puede luego desplegarse en cualquier otro servidor Web. En el entorno STUDIUM, aquellos docentes de la USAL que han incluido aulas virtuales en el marco de procesos de innovación docente, en especial desde el año 2010 a la fecha, reportan un informe muy favorable, por la participación activa del/la estudiante en su propio itinerario educativo y en el trazado de su perfil profesional; el manejo coherente y crítico de las nuevas tecnologías creación de sinergias entre diversas asignaturas del mismo campo de trabajo y la misma Titulación; el valor individual de cada una de las estrategias docentes; la apertura de materiales críticos y teóricos de gran validez para un conjunto de estudiantes muy numeroso; la ampliación de los espacios virtuales vinculados a la docencia, en cada especialidad (Pérez y Noguerol, 2010).

La experiencia realizada en las aulas virtuales STUDIUM, han movilizado un amplio número de recursos imprescindibles en el andamiaje de la docencia virtual, fuere ésta completamente *online* o complementaria a la formación presencial. Como expresa Valero (2011), “el aula virtual ha demostrado ser eficiente para la capacitación [...] requiere disponer de material docente multimedia que facilite, y haga más atractivo, el aprendizaje y su aplicación práctica. En el momento actual, las nuevas tecnologías, a través de la

videoconferencia, permiten que el aula virtual simule la clase presencial a tiempo real: el profesor, a través del audio y el video, explica el contenido docente apoyado por material complementario (PowerPoint, PDF, videos etc...) y el alumno, a través del chat o el audio, puede participar activamente para la resolución de dudas” (p. 2).

8. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. Introducción

Toda ciencia está estructurada por dos elementos básicos: la teoría y el método de trabajo. Mientras que toda investigación, requiere un conocimiento precedente de la teoría que explica el área de fenómenos del estudio. (Pardinas, 1999).

Entendemos la investigación como verificación científica de la teoría, que pretende explicar los fenómenos observados. Como todo acto de investigación, es un acto que impulsa una indagación científica, siendo ésta una actividad formal, sistemática, controlada, empírica y objetiva. La actividad de investigación es válida siempre que se desarrolle desde la coherencia y la responsabilidad social, haciendo un aporte sustantivo, mediante explicaciones razonables de los hechos, para la comprensión de la realidad y hacia la solución de problemas. Se proporciona así, conocimiento útil, socialmente distribuido. Por ende, considerar el qué y el para qué de una investigación, es clave para las decisiones metodológicas posteriores. En el momento de elegir una perspectiva, un procedimiento, un instrumento, ya debimos haber considerado cuál es el objeto y cuáles, son los objetivos de la investigación. Esta operativa debería resolver el conflicto metodológico, a favor de la coherencia interna, la fiabilidad, y la calidad de la investigación (García Valcárcel, 2008).

Al investigar, nos es posible aproximarnos a la realidad mediante procedimientos de orden deductivo o inductivo; es factible estudiar las particularidades de un

fenómeno y generalizarlo, o bien, abordar un caso particular, desde una generalización preexistente. Inclusive podríamos involucrar ambas opciones, integrando los dos tipos de razonamiento, en distintos momentos del estudio. En este último caso, estaremos ante una actividad de tipo inductivo-deductiva, combinando por ejemplo, fases iniciales inductivas en la investigación, según cierto marco de referencia para el análisis del objeto, con la fase deductiva, orientada a la finalización del trabajo, caracterizada por las propuestas y sugerencias de generalización, de las evidencias obtenidas.

Al definir cierto problema de investigación, el investigador se enfrenta a la necesidad de definir la metodología de estudio del mismo. Tiene opción de abordarlo desde una metodología e instrumentos, de tipo cuantitativos, de corte positivista, o bien, desde un abordaje cualitativo interpretativo. De manera que, siempre se atraviesa por el tamiz del discernimiento metodológico, para llegar a definir el itinerario y procedimientos pertinentes. Este proceso es clave, puesto que cada problema exige un perfil procedimental distinto.

En este capítulo, nos centraremos en el qué, el para qué y el cómo, de la investigación. Expondremos el proceso decisional metodológico orientado al objeto y los objetivos de la investigación, y explicitaremos cómo se dan, en el itinerario particular de este trabajo.

8.2. El objeto y los objetivos en el marco de la investigación

En el ámbito de las ciencias sociales y la educación, se ha recurrido tanto a la investigación de tipo cuantitativa, como cualitativa. Con Hernández, Fernández y Baptista (2006) se puede afirmar que, en términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento. Asimismo, utilizan en general, cinco fases similares y relacionadas entre sí: a) llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos; b)

establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas; c) demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento; d) revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis; e) proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras (Grinnell, 1997).

En el caso de un objeto del estudio asociado a procesos, éstos implican un alto grado de interacciones entre los componentes que lo constituyen; desagregarlos, provocaría una desnaturalización del fenómeno y su modificación. A su vez, cuando estos objetos suman a su modo procesual, otros componentes derivados de la interacción de espacios/entornos, de distinta naturaleza, un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, no podría corresponder funcionalmente, al grado de complejidad que requerirá su abordaje.

Como expresa Flick (2007), en la investigación cualitativa, el objeto del estudio, es un factor determinante para escoger un método. Debemos considerar que los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana.

Nuestro objeto de investigación, relacionado con el aporte de las TIC en la Cooperación Universitaria al Desarrollo, vale definirlo asociado a procesos complejos. Dados éstos en un contexto social, en el que entran en juego diversos fenómenos de gran interés, ligados tanto al perfil de funcionamiento de las tecnologías como a las características de la propia CUD.

En este gran campo de la interacción potencial entre TIC y CUD, hemos optado por enfocar como objeto de investigación, la aplicación de entornos virtuales *online* en una acción CUD orientada a la formación, que tuviera un componente de transferencia tecnológica.

Figura 57. Objeto de la investigación
Fuente: Elaboración propia

Hemos optado por investigar las TIC –como entornos virtuales– en la concreción de acciones de formación y transferencia, puesto que se tratan estas últimas, de dos funciones CUD (CRUE). La formación y la transferencia, constituyen una parte fundamental de la identidad universitaria, explícitamente del mandato CRUE en CUD. En cuanto a la formación, estratégicamente comprende acciones que apuntan a mejorar las capacidades de los recursos humanos y fortalecimiento de la educación para el desarrollo. En cuanto a transferencia, estratégicamente implica transferir y desarrollar capacidades, partiendo de las condiciones locales del receptor CUD.

Tanto formación como transferencia, se identifican de igual manera con las dos primeras metas superiores de la estrategia y objetivos CUD. Se orientan en la mejora de las condiciones de vida y trabajo de los países menos desarrollados, en el fortalecimiento de los sistemas universitarios de los países menos desarrollados y la promoción de la formación de los recursos humanos (CRUE, 2000a). Parte del problema en relación al objeto de nuestro interés, radica en el escaso conocimiento relevante en este ámbito. Sobre el terreno CUD, salvo el estudio de Unceta (2007) que hemos referenciado arriba –donde se hace una descripción de las tendencias y estadísticas del tratamiento del tema y acciones CUD en la Universidad española– no hemos encontrado otra producción o referencias sobre el aporte de las TIC en la CUD, ni sobre cómo se ha trabajado en ámbitos CUD mediados por TIC, o sus características. Menor aún, por no decir

nula, es la referencia a la aplicación de entornos virtuales *online*, explícitamente al servicio de la cooperación universitaria al desarrollo. El problema radica en que aun no se ha identificado explícitamente cómo sirven los entornos virtuales en la CUD, y sospechamos que ello produce grandes pérdidas de potencial, en el terreno.

Nuestra curiosidad nos desafía a conocer qué aportan explícitamente los entornos virtuales en los procesos de formación y transferencia de capacidades a nivel local, en un caso CUD. Nos surgen varias preguntas en este sentido. ¿Cuál es la especificidad y características de los entornos virtuales en el contexto universitario que se puedan poner al servicio de la CUD? ¿Qué aporta la CUD inclusiva de TIC en los marcos institucionales implicados en los procesos de la ayuda? ¿Cuál es el potencial de las tecnologías-entornos virtuales, en terrenos de la CUD desde el punto de vista de la generación de desarrollo? ¿Qué beneficios explícitos aportan que no estarían presentes sin ellas? ¿Qué aporta la CUD inclusiva de EV *online* a las personas particulares y sus entornos próximos, desde el punto de vista del desarrollo? ¿Cuáles son los procesos humanos que se dan en un proceso CUD mediado por entornos tecnológicos? En este contexto de cambio y crisis mundial, ¿Los entornos virtuales disponibles, pueden ofrecer nuevos instrumentos de cooperación universitaria al desarrollo?

De acuerdo a lo expuesto, podemos afirmar que la presente investigación responde a los siguientes objetivos:

- Determinar los aspectos favorables o desfavorables ligados a la inclusión de los EV *online*, en una actividad CUD, orientada a la formación y la transferencia de capacidades a nivel local.
- Explorar las posibilidades de creación de nuevos instrumentos de cooperación universitaria al desarrollo, con la mediación de los entornos virtuales *online* disponibles.

En la búsqueda de las respuestas, hemos identificado un caso CUD a estudiar desde una aproximación respetuosa al contexto particular del mismo. Antes de abordarlo, nos referiremos al enfoque al que responde esta investigación.

8.3. Dimensiones del enfoque cualitativo aplicadas a la investigación

Hemos optado por una investigación de enfoque cualitativo, a nuestro juicio coherente con el perfil del objeto y en acuerdo a lo que esperamos despejar mediante el trabajo de investigación. Según Hernández y sus colaboradores, la investigación cualitativa se diferencia claramente de la investigación de corte cuantitativo, en cada una de sus dimensiones. Destacamos a continuación las dimensiones del componente cualitativo.

<i>Dimensiones</i>	<i>Enfoque cualitativo</i>
Realidad a estudiar	Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es "relativo" y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. Dicho de otra forma, el mundo es construido por el investigador.
Naturaleza de la realidad	La realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos.
Objetividad	Admite subjetividad.
Metas de la investigación	Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.
Lógica	Se aplica la lógica inductiva. De lo particular a lo general (de los datos a las generalizaciones —no estadísticas— y la teoría).
Posición personal del investigador	El investigador reconoce sus propios valores y creencias, incluso son parte del estudio. Interacción cercana, próxima y empática respecto del fenómeno; relación de interdependencia.

Planteamiento del problema	Abierto, libre, no es delimitado o acotado. Muy flexible.
Uso de la teoría	La teoría es un marco de referencia.
Hipótesis	Se generan hipótesis durante el estudio o al final de éste.
Diseño de la investigación	Abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio.
Población-muestra	Regularmente no se pretende generalizar los resultados obtenidos en la muestra a una población.
Muestra	Se involucra a unos cuantos sujetos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio.
Naturaleza de los datos	La naturaleza de los datos es cualitativa (textos, narraciones, significados, etcétera).
Recolección de los datos	La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que van desarrollándose durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que van refinándose conforme avanza la investigación.
Finalidad del análisis de los datos	Comprender a las personas y sus contextos.
Forma de los datos para analizar	Datos en forma de textos, imágenes, piezas audiovisuales, documentos y objetos personales.
Perspectiva del investigador en el análisis de los datos	Interna (desde los datos). El investigador involucra en el análisis sus propios antecedentes y experiencias, así como la relación que tuvo con los participantes del estudio.
Principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos	Credibilidad, confirmación, valoración y transferencia.

Presentación de resultados	El investigador emplea una variedad de formatos para reportar sus resultados: narraciones, fragmentos de textos, videos, audios, fotografías y mapas; diagramas, matrices y modelos conceptuales. Prácticamente, el formato varía en cada estudio.
Reporte de los resultados	Los reportes utilizan un tono personal y emotivo.

Tabla 25. Dimensiones del enfoque cualitativo.
Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández et al., 2006

Según el enfoque cualitativo, el investigador plantea un problema pero no sigue un proceso claramente definido, sino especialmente se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación (Grinnell, 1997). Bajo la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría particular y a posteriori recurrir al mundo empírico, el investigador inicia la actividad examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa qué ocurre, y es lo que denominamos como teoría fundamentada (Esterberg, 2002). Esto implica un proceso inductivo: explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas. En un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Por tanto, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. Ello implica que en la mayoría de los estudios cualitativos no se prueben hipótesis, sino que éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o bien surgen del propio estudio.

Como se ve también en la Tabla 25, el método cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados, puesto que es relevante obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos); las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.

El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales (Todd, Nerlich y Mckeown, 2004). En este aspecto debemos tener muy presente que la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron, o son, sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988). Patton (1980, 1990) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Las técnicas utilizadas en este enfoque, son la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades. El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbetta, 2003).

Figura 58. Variables que se esperan investigar en el marco del estudio de caso.
Fuente: Elaboración propia.

Nos ubicamos en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones. Por ende, convergen varias “realidades”: la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Estas realidades a su vez son fuentes de datos que van modificándose conforme transcurre el estudio. El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo

visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Grinnell (1997) y Creswell (1997) describen a las investigaciones cualitativas como estudios donde se conducen básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan como lo hacen en su vida cotidiana; las variables no se definen con el propósito de manipularse ni de controlarse experimentalmente; las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo; la recolección de los datos está fuertemente influida por las experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación, más que por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado, estructurado y predeterminado, y por ende, los significados se extraen de los datos y no necesitan reducirse a números ni deben analizarse estadísticamente.

8.4. El estudio de caso enriquecido por la perspectiva etnográfica

El estudio de caso nos permitiría una gran flexibilidad y complementariedad, respecto de las opciones y decisiones metodológicas e instrumentales.

Sencillamente –según expresa Stake (2007)– el caso puede ser un niño, o bien un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. Es un caso entre muchos y nos concentramos en ese uno. Efectivamente, podemos dedicar un día o un año analizando el caso, pero mientras estemos concentrados en ello, estaremos realizando estudio de caso.

Abordar el estudio de caso desde un enfoque cualitativo, implica clarificar metodológicamente tres aspectos claves que lo diferencian de un enfoque cuantitativo: primero, la distinción entre explicación y comprensión como objeto de investigación; segundo, la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador; tercero, una distinción entre conocimiento

descubierto y conocimiento construido (Stake, 2007).

El caso en estudio en esta investigación involucra contextos físicos y contextos digitales *online* y la aproximación etnográfica que pretendemos deberá adaptarse a ambos contextos.

Desde la perspectiva etnográfica, es importante tener presente qué papel juegan las experiencias personales del investigador en su interés por el tema (Goetz y Le Compte, 1988), y cómo se compromete con su trabajo cotidiano. La etnografía se ha sustentado tradicionalmente en la presencia física, el viaje, la experiencia, la interacción cara a cara (Hine, 2005). En nuestra experiencia, el viaje físico, se suma al viaje virtual del acceso diario a los entornos virtuales de actividad CUD. En este contexto, es un participante que comparte las preocupaciones, emociones y compromisos de los sujetos de investigación. (Hine, 2005).

Abordar el caso desde la etnografía, es involucrarnos en el campo etnográfico tal como somos, con nuestra historia, con una biografía, personalidad, carácter, un perfil socio cultural, una –o más– maneras de ver el mundo. Aunque racionalmente, apostaremos siempre a la objetividad, asumimos que existen procesos subjetivos incluidos en la experiencia. Traemos un bagaje personal, ciertas trazas que hacen a nuestro perfil de investigadores, y que nos involucran en mayor o menor medida, al objeto de la investigación. La complejidad de la realidad a investigar, exige una gran capacidad de adaptación y empatía, al tiempo que mayor objetividad en el trabajo en el territorio etnográfico.

Esta será una actividad etnográfica naturalista, como se ha dicho arriba, respetuosa de los procesos, actitudes y hechos, y ello nos permitirá trabajar sostenidamente en una Comunidad. “La etnografía es participación, y quien hace etnografía se abre al aprendizaje” (Hine, 2005, p. 62). La realidad contemporánea, incluye nuevas formas de hacer y vivir, atravesadas por una presencia casi omnisciente de entornos tecnológicos y dispositivos digitales. No

se trata entonces únicamente de una cuestión de cuáles aparatos están disponibles, sino que nuestras preguntas quieren apuntar al sentido, y a las características de los procesos que se dan por la mediación de la tecnología.

En la CUD, el agente de cambio al parecer no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella. Esas interconexiones que se dan entre los distintos espacios sociales, tanto *online* como *offline*, en términos de desarrollo, siguen sin ser exploradas en profundidad. Aquí, en esta investigación, en coherencia a la opción etnográfica, nos comprometemos en esa profundidad. No pretenderemos cuantificar la experiencia, tampoco generalizarla o establecer cómo deberían hacerse las cosas en otros contextos. Nuestra investigación, a decir de Hernández y colaboradores (2006), involucrará personas en un contexto, unas condiciones y procesos, en los que nos integraremos naturalmente, hasta ser parte constitutiva de sus dinámicas.

8.4.1. Identificación del contexto etnográfico

Observamos el escenario de la investigación etnográfica en el caso objeto de nuestro estudio, como entorno que involucra activamente los terrenos físico y virtual bajo modalidad *blended*¹⁰⁰.

Nuestro objeto de investigación se ubica en un contexto multisituado. Nos detendremos en la Figura 59 a fin de identificar cómo se constituye el contexto etnográfico de un caso de CUD de esta naturaleza. En el caso a estudiar, como hemos dicho, se realiza la inclusión de entornos virtuales. Debemos considerar que se está generando una experiencia ubicua de tres niveles: físico, virtual y *blended* o mixto.

¹⁰⁰ Denominamos modalidad *blended* CUD (mixto, mezclado) usando el término en inglés, por ser más preciso, a la modalidad del contexto CUD en el que convergen al mismo tiempo una intervención física-presencial, y una intervención virtual. Esto puede darse por ejemplo durante una actividad CUD en el terreno, en el que se incluya al mismo tiempo, una modalidad de intervención virtual (la experiencia *blended* o mixta).

Figura 59. Representación del contexto etnográfico desde una óptica adaptativa multisituada.

Fuente: Elaboración propia.

Este escenario etnográfico, constituye un escenario nuevo, de naturaleza multisituacional (inmerso en el campo etnográfico físico clásico + inmersión en el *cloud computing* o nube digital). Se trata de un sistema complejo. Como sistema, enriquece la percepción, mientras requiere una óptica etnográfica multisituada, que se adapte a cada uno de los tres niveles de la composición del contexto. En este sistema, recordando las recomendaciones AECID, debemos considerar que existen una serie de recursos (inputs), como son las personas, el dinero y el conocimiento, unas normas y estilos operativos para canalizar su funcionamiento (procesos), y unos objetivos/resultados (outputs). El sistema está conformado por un número de actores (nodos) de manera que entre dichos actores hay relaciones (vínculos) reflejadas en comunicaciones y transacciones, a veces bilaterales, a veces entre más de dos actores, y ocasionalmente concerniendo la mayoría de los actores. Es decir, se estructura en red, con relaciones más horizontales que jerárquicas, aunque posiblemente como una red poco organizada y funcional (MAEC, 2006).

La red es la gran metáfora del contexto digital actual. Desde la perspectiva de la

etnografía y, particularmente, de la etnografía virtual, la actividad del investigador es inseparable de los contextos donde se desarrolla; allí trabaja el investigador con espíritu etnográfico (Hine, 2005), y se pone a observar para investigar, para prever, para actuar (Mayor Zaragoza, 2010).

La investigación constituye por lo tanto un rico proceso de reflexión estratégica, favoreciendo una mejor calidad de la actividad, mientras se sabe qué se está haciendo, por quién y para quién. Dónde se actúa y cómo, cuántos recursos se implican, analizando por tanto acciones y actores, regiones y sectores de actuación, así como el impacto de esas acciones (Cervera, 2008). De ahí la necesaria opción por asumir el caso desde la perspectiva sistémica, apoyados en un enfoque etnográfico adaptativo, multisituado. Adaptativo, en tanto nos permite movernos entre las distintas modalidades *offline-online*, intervinientes en el caso. Multisituado, puesto que el caso, objeto del estudio etnográfico, involucra dos terrenos donde se desarrolla la actividad de campo: terreno físico y terreno virtual CUD.

En este marco ciertamente la etnografía se enriquece por el redimensionamiento de sus conceptos y la adaptación de sus principios básicos al estudio de las relaciones sociales mediadas por las tecnologías digitales, principalmente representadas por Internet (Mosquera, 2008). A decir de Rheingold (1995) surgen las comunidades virtuales como agregaciones emergentes de Internet al haber cierto número de personas que se mantienen en procesos interactivos, durante suficiente tiempo, intercambiando en diferente grado ideas y sentimientos humanos, estableciendo redes de relaciones personales en el ciberespacio. De acuerdo a Silverman (2006), la investigación etnográfica, asociada al estudio de la actividad humana, implica tres requerimientos: un enfoque empírico; mantener abiertos aquellos aspectos que en el momento del estudio no se puedan decodificar; intentar conectar y dar sentido, a aquellos fenómenos estudiados en el campo. En esta línea, debemos por ende considerar a Internet como un

entorno de actividad humana y corresponderle etnográficamente; un entorno de relaciones en sí mismo, más que como un simple medio; estamos en el seno de una comunidad que se sustenta más en las prácticas compartidas que en las condiciones físicas de los entornos tecnológicos (Jones, 1995; Watson, 1997).

8.4.2. La observación en la investigación cualitativa

El ser humano tiene una especial inclinación y competencias de orden superior para procesar lo que mira, analizar, organizar, relacionar. Según Pardinas (1999), la observación es la acción de observar, de mirar detenidamente. Ahora bien, en investigación, la observación tiene dos sentidos: como acción (experiencia) del investigador, y como conjunto de cosas observadas, el conjunto de datos y el conjunto de fenómenos. Cuando nos referimos a la observación en investigación, nos estamos refiriendo a dato, a fenómeno, a hechos (Pardinas, 1999).

Existen distintas aplicaciones de la observación. La observación documental, en la que los textos y escritos son instrumentos informativos para nuestros estudios de las conductas humanas; actas, informes, periódicos, revistas, autobiografías, diarios, cartas. El método de análisis clásico, de corte histórico-literario, mediante análisis externo e interno del documento.

La observación de monumentos en campo, análisis material y análisis cultural, incluye el tipo de organización humana para poder producir ese objeto; los aspectos económicos; los patrocinios, intercambios; el análisis de significado, respecto del valor y el sentido que una comunidad da a esos objetos.

Al observar por ejemplo conductas de campo, se puede apreciar cualquier contacto con la gente como una experiencia enriquecedora, y ello debe ser abundante, requiriendo tiempo de dedicación y acumulación de experiencias de interrelación directa con otras personas (Pardinas, 1999). En el despliegue de diversos tipos de observación, el investigador lleva un diario de campo, que

puede ser un cuaderno físico o un documento digital donde se van recogiendo día a día las observaciones vividas en una comunidad. Es conveniente el registro continuado de información, fechas y datos de las conversaciones, nombres de los informantes cuando sea necesario, y los lugares donde se va generando la información.

En el ámbito de la investigación cualitativa, hablaremos especialmente, de la observación participante. Este nombre es introducido por Enrique Lindeman en su libro *Social Discovery* en 1924, y ya había aparecido en la obra de Bronislaw Malinovsky, *Los argonautas del Pacífico occidental* en 1922. Se denomina participante en tanto el investigador se integra en el contexto de la investigación, en la población y comunidad a investigar, de modo que llegue “a ser una figura familiar en el medio” participando de todas las expresiones de la comunidad, particularmente las asociadas al objeto de la investigación (Pardinas, 1999, p. 109).

8.4.2.1. Dimensiones de la observación desde la perspectiva de la etnografía virtual adaptativa y multisituada

Como hemos referido arriba, observar supone indagación, contemplación, expectación, vigilancia, atención, y todo ello además comprende el registro sistemático de los patrones conductuales, del objeto de nuestra observación (personas y sucesos). La observación no nos ofrece las causas que dan lugar al fenómeno, pero lo muestra y en consecuencia, nos permite: a) documentar los fenómenos observados; b) formular hipótesis; c) establecer propuestas de intervención o actuación sobre los asuntos conocidos (Baez y Pérez de Tudela, 2007). A diferencia de otros enfoques de observación, la etnografía no parte de una o varias hipótesis para recoger la información que a su vez, podría servir para su verificación. Se trata, a la inversa, de no tener puntos de vista sobre la situación observada que pueda introducir, de partida, un sesgo en la información recolectada. Las hipótesis, si se han de formular, deberían surgir con

posterioridad, al hacer interpretación de la información obtenida, en forma inductiva, basadas en los datos de la realidad antes que en teorías preestablecidas. Afirmar Hine (2005), que la etnografía mantiene un especial interés por lo que la gente hace con la tecnología, y una vez que interpretamos el ciberespacio como lugar en el que se actúa, podemos empezar a estudiar exactamente, qué se hace, por qué y en qué condiciones. En esta línea, investigando al mismo tiempo distintos espacios dentro del caso, mediante una perspectiva multi-situada de la etnografía, podremos acercarnos a cada uno de los espacios intervinientes en particular. Mientras tanto, lo global del caso, emerge naturalmente de la actividad de investigación (Marcus, 1995, 1998), para permitirnos debatir y entender la dinámica de los entornos que lo componen. Una investigación etnográfica multi-situada, habilita y exige un total aprovechamiento de todas las oportunidades que ofrezca el trabajo en el campo, en cada uno de los espacios estudiados; requiere por tanto, una perspectiva interdisciplinar y abierta, no restringida.

Figura 60. Representación de la observación desde la óptica de la etnografía virtual adaptativa multisituada en nuestro caso CUD.

Fuente: Elaboración propia.

Explícitamente, la etnografía virtual, tanto adaptativa como multisituada, comparte contemporaneidad con el desarrollo de los entornos virtuales *online* y exige aplicar mecanismos de control y fiabilidad de la calidad del trabajo dentro de dichos entornos. Especialmente, estos factores van asociados al conocimiento del contexto etnográfico, y el dominio del lenguaje en uso, en las comunidades investigadas, posibilitando al investigador un mejor registro y seguimiento. Exigirá igualmente que la actividad se desarrolle bajo respaldo del sistema informático virtual, que asegure un registro y respaldo periódico, como condición *sine qua non* para el inicio de las actividades de campo. La rigurosidad del registro, complementada por la exactitud de la información proporcionada por el entorno informático permiten a su vez, la producción de bases de datos que pueden ser útiles a futuros investigadores, incluso fuera de la perspectiva cualitativa y etnográfica. Como expresa Marcus (1998), los estudios sociales y culturales desarrollados por la ciencia y la tecnología, ofrecen una gran oportunidad a la investigación etnográfica multi-situada, constituyendo un gran aporte en el estudio de distintos fenómenos, por sí mismas, o como contribución a la simulación y/o modelización posterior en laboratorio.

8.4.2.2. Los métodos conversacionales en los entornos multi-situados: la entrevista

Hemos considerado los alcances territoriales y la naturaleza multisituada de un objeto de investigación que implica tres territorios etnográficos: físico, virtual y *blended* (mixto). Como expresa Álvarez (2009), desde la etnografía hipermedial se dibujan nuevas perspectivas para la etnografía como producto y como proceso en todas sus fases, basadas en las ventajas de la tecnología y la narrativa hipertextual. A su vez, nuevas posibilidades de aplicación de los instrumentos en la investigación, integración del material audiovisual y textual; el producto etnográfico por tanto no queda limitado a largos textos descriptivos. Al contrario, se rompe la barrera entre la etnografía visual y la etnografía escrita y se favorece la creación de un ambiente etnográfico hipermedia, es decir, integrando distintos formatos, territorios y múltiples voces.

Según Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003), los datos obtenidos a través de la entrevista enriquecen y añaden información complementaria a los obtenidos mediante la observación participante. Mientras que la observación participante permite conocer las dinámicas grupales, a través de la entrevista obtenemos una información de otro tipo: las percepciones subjetivas y el significado que le atribuyen los entrevistados al acto de chatear. También la entrevista es un marco incomparable para dar a los participantes del canal, la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica y expresar, en algunos casos por primera vez, sus reflexiones, sus experiencias y sus sentimientos. Debe tenerse en cuenta que al igual que en las entrevistas cara a cara, en las entrevistas en línea hay que crear el ambiente adecuado para el desarrollo de la entrevista. Sin embargo, los elementos que construyen la situación de la entrevista *online*, una vez más no están delimitados por objetos y localizaciones físicas, sino solo por el lenguaje. Señales que en el ámbito *offline* indican que cierta interacción comunicativa es una entrevista y que hay una relación clara de entrevistador-entrevistado, se desvanecen en el terreno virtual. Es por esta razón que en el resultado de las entrevistas influye el carácter de cada canal: por ejemplo, el contexto lúdico de nuestros canales de chat hace difícil mantener el tono amigable, sin perder la formalidad de la entrevista.

Los entornos virtuales *online* disponibles, para el desarrollo de entrevistas, pueden ser por ejemplo, los desplegados por programas de mensajería instantánea, como Messenger, Skype; los entornos comunicativos de las plataformas virtuales LMS como MOODLE; los entornos virtuales tridimensionales como Second Life, u otros mundos virtuales. Escuchar o leer una entrevista, verla en formato multimedia o desarrollarla en un entorno virtual tridimensional, debe empezar a considerarse parte de las posibilidades de la investigación en el marco etnográfico virtual adaptativo y multisituado.

Importa considerar que se trata de establecer un contexto de entrevista, acorde a su aplicación, preparando el ambiente (virtual o físico) para el desarrollo de la entrevista con los informantes claves.

Figura 61. Entrevista multisituada en el marco de la investigación etnográfica adaptativa. Entornos de actividad del investigador.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 61 identificamos diversos entornos donde se puede desarrollar la entrevista, dependiendo de la ubicación del investigador desde un punto de vista etnográfico virtual adaptativo y multisituado.

8.5. El tiempo y calidad de la permanencia en el terreno etnográfico en el caso abordado en esta investigación

El investigador etnográfico necesita dedicar un tiempo significativo de profundización y enriquecimiento a través de la experiencia. Es imposible pretender hacer etnografía al estilo *fast food* (comida rápida). El tiempo prolongado dentro del terreno, es un entregarse a la experiencia etnográfica. A decir de Foucault (1991), nos estaremos integrando a un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. (Foucault, 1991; Anta, 2011).

El tiempo de permanencia del etnógrafo constituye un aspecto fundamental también en nuestro caso. Debido a la naturaleza multidimensional, el conocimiento, la observación, la integración exigen tiempo de estancia, asumiendo todas las coordenadas espaciales que incluye el caso.

En términos etnográficos, el conocimiento del contexto y el reconocimiento de informantes claves requieren una alta permanencia del investigador y una gran sensibilidad para la identificación de todos los aspectos de esa red que se establece entre los elementos (Foucault, 1991). Como se ha expresado arriba, el etnógrafo se integra a la comunidad, participa de ella, la llega a conocer en profundidad. Esta permanencia, debe darse en el terreno etnográfico, y en este caso, debe insistirse, en las diversas dimensiones del territorio: la dimensión física, la dimensión virtual, y la dimensión mixta. El investigador, observador participante dentro del sistema, al mismo tiempo, vive y analiza la experiencia convergiendo espacialmente las dimensiones física y virtual, en mayor o menor medida, dependiendo de los distintos momentos de desarrollo del caso.

En el caso CUD del Proyecto TIC USAL CERP, y de acuerdo al diseño de la investigación, la primera etapa se dedicó a la integración en el terreno CUD, concretamente dentro del entorno virtual desde el doble carácter de investigadores y participantes; al mismo tiempo, se avanzó en el análisis de documentos institucionales, de la USAL y los beneficiarios, para conocer el contexto, los componentes y las contrapartes de la Cooperación.

Este primer abordaje, bajo los procedimientos de exploración, relevamiento, análisis y observación (que por otro lado se han mantenido transversalmente a toda la investigación), se exigió un trabajo interior exhaustivo, hacia la construcción de nuestra propia identidad como participantes y al mismo tiempo investigadores (y viceversa), deslindando en el terreno, los distintos ámbitos de actividad. Por otro lado, durante esta etapa se generó, gracias a la intervención exploratoria y la recopilación de datos, una importante cantidad de información clave para la Proyecto y los procesos de Cooperación, parte de la cual se ha

presentado aquí a lo largo de todo nuestro trabajo de tesis.

Es definitiva, aquellos primeros procedimientos, fueron fundamentales para el enfoque de la investigación, e incidieron en el diseño del itinerario etnográfico.

Figura 62. Representación del sistema etnográfico del estudio de caso Proyecto TIC USAL CERP. Entornos, etapas e instrumentos para la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Observamos en la Figura 62, cómo se integra el perfil multidimensional del caso, constituido por las dimensiones virtual y física del mismo, y su combinatoria compleja¹⁰¹. En coherencia, siguiendo este enfoque sistémico, hemos planteado las distintas etapas del itinerario de la investigación etnográfica y la aplicación de instrumentos de investigación arriba descriptos.

Identificaremos los elementos de contexto como aquellos que nos

¹⁰¹ El trabajo etnográfico nos ha permitido observar que la combinatoria de los distintos elementos de cada dimensión, en cuanto a su selección, orden, frecuencia y extensión, implica un *planteamiento decisional* –a decir de los lógico matemáticos (Cook, 1971; Karp, 1976, citados por Díaz Cort, 1977) – en orden a generar el entorno *blended* eficaz para la CUD y para ese proceso específico de tal intervención – participación que se está llevando a cabo. Este aspecto, podría ser considerado como un problema de investigación, a ser abordado en el futuro.

proporcionaban información para conocer el sistema, el proyecto, las comunidades y personas que forman parte de él. Aplicaremos observación documental para el acceso a documentos, informes, material histórico, que nos permita conocer y analizar aspectos del contexto relevantes para el desarrollo. Iniciaremos la primera inmersión en el sistema etnográfico a través de la observación participante en el terreno.

Identificaremos los elementos de entrada y el proceso interno, con aquellas acciones desarrolladas en correspondencia a los objetivos que se esperaban alcanzar, y los actores implicados, sus expectativas y percepciones respecto de la CUD. Aplicaremos los instrumentos de corte etnográfico virtual adaptativo y multisituado: a) *observación etnográfica* en el entorno virtual CUD, en el entorno físico CUD, y en los entornos que resulten de su combinación en las acciones y en los actores implicados en el proceso CUD (O.E.F.; O.E.V; O.E.B. respectivamente); b) la *entrevista semiestructurada*, en modalidad virtual y en modalidad física (cara a cara); c) recopilaremos todo documento emitido institucionalmente, en la USAL y en el CERP, que pueda considerarse válido para el seguimiento etnográfico del caso. La recopilación de datos observados en la entrada y el proceso, nos permitirá realizar una triangulación adecuada y dar validez a las observaciones (Stake, 2005).

Identificaremos los elementos de salida del sistema, con el impacto de la CUD en este caso, especialmente referido a la inclusión de los entornos virtuales y su combinatoria; el cumplimiento o no, de expectativas de desarrollo por parte de los “beneficiarios” y de los “agentes” dentro del sistema CUD USAL CERP. Aplicaremos entrevistas a los actores claves, a fin de conocer su percepción sobre el aporte CUD del caso, en términos de desarrollo. Organizaremos el material etnográfico producido durante la investigación. Realizaremos el informe de síntesis de nuestro trabajo en el terreno CUD.

Durante el transcurso de la actividad etnográfica virtual, será imprescindible integrar una herramienta o entorno de base, que permita generar registros en

forma estable, y permanezca como información clave para la investigación. En nuestro caso, apuntaremos al aprovechamiento de las herramientas MOODLE, desde donde se coordinará la ejecución de otros procedimientos de recolección de información, desplegados en otros entornos y herramientas Web 2.0: mensajería instantánea (MSN y Skype); correo electrónico USAL; Blogger de Google, y entorno tridimensional Second Life.

El entorno virtual MOODLE permite enlazar estos recursos, mientras que la herramienta estadística del programa permite sistematizar los datos de permanencia y actividad del investigador, así como de los informantes claves integrados a la Plataforma.

En el itinerario de la investigación etnográfica, debe sumarse la extensión de la permanencia, a la calidad del trabajo desarrollado en ese tiempo. Para ello, es importante tener presente cuál es el lugar de las experiencias personales del investigador en su interés por el tema (Goetz y Le Compte, 1988), y cómo se compromete con su trabajo cotidiano.

La etnografía se ha sustentado tradicionalmente en la presencia física, el viaje, la experiencia, la interacción cara a cara (Hine, 2005). En nuestra experiencia, el viaje físico, se suma al viaje virtual del acceso diario a los entornos virtuales de actividad CUD. Aquí el etnógrafo no es un punto más, sino que es un participante que comparte las preocupaciones, emociones y compromisos de los sujetos de investigación (Hine, 2005); presta atención a la dinámica de las redes vinculares como el signo vital del proceso CUD (como lo es el pulso, o la respiración, en cualquier organismo humano).

La permanencia en el terreno nos involucra desde nuestra cultura y maneras de percibir, respondientes a una biografía particular, con un bagaje propio. De ahí que el plan de investigación etnográfica exprese un itinerario personal (del investigador) que comprende, traduce, organiza, unas percepciones auténticamente subjetivas.

Figura 63. Representación síntesis de instrumentos aplicados para el relevamiento y triangulación.

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 63, hemos representado la triangulación de la información obtenida sobre los aspectos (variables) investigados; dicha información surge de la aplicación de la Observación Etnográfica en el entorno Físico y Virtual (O.E.F y O.E.V., respectivamente), del Análisis Documental (A.D.), y las Entrevistas proyectadas para los entornos CUD físico (E.F) y virtual (E.V).

(Página Siguiente)

Tabla 26. Sinóptico del plan de investigación en el terreno: etapas y cronograma

Fuente: Elaboración propia

<i>Etapa</i>	<i>Lugar</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Período</i>
Ingreso al contexto etnográfico. Conocimiento de las características del entorno CUD.	Multisituado A) Entornos virtuales implicados en las acciones CUD. 1. Plataforma virtual central. 2. Entorno Web 2.0 aplicados en eventos de apoyo a la CUD.	Observación etnográfica. (transversal al proceso de la investigación)	Características tecnológicas de los entornos implicados. Procesos de concreción del apoyo CUD en el caso. Percepciones de los participantes sobre el aporte de los entornos virtuales en sus procesos de crecimiento y desarrollo.	Años: 2006 - 2007 y 2008
			Características del entorno institucional referente en el marco del Proyecto CUD, relacionadas a la formación y transferencia, de acuerdo a principios CC y ESCUDE.	
Profundización en los procesos CUD, implicación en el terreno etnográfico.	B) Entornos físicos implicados en las acciones CUD: 1. CERP como entorno institucional referente que nuclea otros Centros beneficiarios de la CUD	Observación Entrevistas semi-estructuradas a gestores y participantes. Recopilación documental. Triangulación de datos.	Acciones y actores CUD mediados por EV. - Los procesos de interacción, en el desarrollo de las actividades (componentes interactivos). - El proceso del voluntariado CUD apoyado desde los entornos virtuales. - La satisfacción de necesidades según objetivos del Proyecto CUD. - Grado de implicación contraparte CUD (armonizado a perfil DP/CC)	Años: 2007 - 2008 - 2009 y 2010
Proceso de salida del terreno etnográfico, organización y síntesis.		Entrevistas estructuradas a docentes formadores referentes de la inclusión TIC, beneficiarios del marco CUD.	Impacto de la CUD en términos de desarrollo personal y profesional, por la inclusión de entornos virtuales en el proceso de la ayuda.	Años 2011 y 2012

9. ABORDAJE DEL TERRENO ETNOGRÁFICO. EL CONTEXTO NACIONAL DEL CASO CUD-USAL. URUGUAY EN EL CONCIERTO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

9.1. Introducción

En febrero del año 2006, cuando se vislumbraba por primera vez la posibilidad de una acción CUD a través de entornos virtuales como un proceso de ayuda para favorecer el desarrollo mediante la inclusión digital en el ámbito educativo, comenzarían a interactuar como contrapartes dos Centros de formación superior ubicados en distintos continentes, con historias y contextos diversos. Nació, al mismo tiempo, el problema de la pertinencia de una intervención en el seno de una Comunidad de formación. Si bien se trataba de una participación – solicitada y acordada– a favor del desarrollo social y la inclusión, como toda situación de interacción humana, exige siempre un marco de valoración, respeto, prudencia y correspondencia, a la hora de considerar la modalidad, las estrategias y los medios, a través de los cuales se habilita la ayuda.

Toda acción de cooperación al desarrollo, no constituye una finalidad *per se*, sino un vehículo, una mediación, casi una excusa para construir mutuamente, de forma compartida, nuestra condición humana.

En esta línea en la que se movieron –y aún siguen siendo fecundas– aquellas primeras iniciativas de ayuda internacional a favor de la inclusión digital en Uruguay, se concibió esta investigación doctoral, como un proceso constructivo, según lo hemos mencionado arriba, un abordaje sistémico que integra distintos niveles y componentes de la realidad, estudiados desde la rigurosidad de unos

instrumentos que siempre pecarán de insuficiencia ante la riqueza y la complejidad de la experiencia etnográfica.

El presente capítulo está dedicado a presentar los distintos componentes relevados acerca del contexto nacional de la CUD en Uruguay. Comenzando por la caracterización del país en términos de desarrollo, en el concierto internacional, y sus datos particulares a nivel socio económico. Haremos referencia a las características de la Cooperación al Desarrollo con este país, y las prioridades de referencia en el marco de la AECID. Nos referiremos a la caracterización del sistema educativo uruguayo y el perfil de los centros de Educación Superior, Centros Regionales de Profesores, en el marco de las reformas educativas que ha tenido Uruguay en los últimos años.

9.2. Uruguay en el concierto del desarrollo humano. Datos del país

La República Oriental del Uruguay es uno de los Estados más pequeños de América del Sur en cuanto a extensión geográfica, con una superficie de 176.215 km². Está en la zona subtropical austral del cono sudamericano, entre Brasil, el océano Atlántico, y Argentina (país del que está separado por el Río Uruguay).

Figura 64. Ubicación geográfica de Uruguay en América del Sur.

Fuente: Elaboración propia

Su nombre se debe a la ubicación del país en el margen oriental del Río Uruguay; lo que también da origen al gentilicio de “uruguayos” u “orientales”. Desde el punto de vista político es una República democrática presidencialista desde 1825 en que se independizó de España. El país está organizado en 19 Departamentos (lo que serían las provincias, en el caso español), con capital en Montevideo, al sur del país.

La población total del país es de 3.356.584 habitantes (Banco Mundial, 2010)¹⁰², con una distribución equitativa de hombres y mujeres, con una leve mayoría de mujeres. “El 92,6% de la población se constituye como población urbana” (PNUD, 2011).

Gráfico 12. Índice de desarrollo humano de Uruguay entre 1985 y 2010.

Comparativo por regiones. Fuente: PNUD, 2011

Desde el punto de vista del desarrollo, Uruguay se ubica en la posición número 48 respecto del índice de desarrollo humano (IDH)¹⁰³, con 0.783 puntos en el año

¹⁰² <http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

¹⁰³ El IDH representa el impulso de una definición más amplia del bienestar y ofrece una medida compuesta de tres dimensiones básicas del desarrollo humano: salud, educación e ingresos. El IDH

2011, constituyendo un país con IDH alto (PNUD, 2011).

Entre 1980 y 2011, la esperanza de vida al nacer aumentó en 6,8 años, la media de años de escolaridad aumentó en 2,2 años y los años de escolarización previstos aumentaron en 3,4 años. El PIB de Uruguay per cápita aumentó en alrededor de 76,0 por ciento entre 1980 y 2011 (UNDP, 2011).

Gráfico 13. IDH Uruguay en salud, educación e ingresos.
Fuente: PNUD, 2011

El IDH en salud, educación e ingreso, muestra igualmente tendencia favorable en 2011. En el año 2009, la “tasa de incidencia de la pobreza, sobre la base de la línea de pobreza nacional (% de la población)”, fue del 20, 9% y del 18, 6% en 2010.

Según el Índice de Pobreza Humana para países en desarrollo, implementado por el PNUD, denominado desde el año 2010 como IPM o MPI (*Multidimensional Poverty Index*), Uruguay se califica por un IPM de 0,006, con un 0,1 porcentaje de

de Uruguay es 0.783, lo que coloca al país en la posición 48 de los 187 países para los que se disponen datos comparables. El IDH de América Latina y el Caribe (OR) como región ha pasado del 0.582 de 1980 al 0.731 de la actualidad, por lo que Uruguay se sitúa por encima de la media regional. Las tendencias del HDI muestran un importante histórico tanto a nivel nacional como regional y localiza las pronunciadas brechas existentes en el bienestar y en las oportunidades de vida que continúan dividiendo nuestro mundo interconectado.

población vulnerable, y un 1,7% que sufre múltiples privaciones. “La amplitud de la privación (intensidad) en Uruguay, que es el porcentaje medio de la privación que sufren las personas en situación de pobreza multidimensional, es de 34.7 por ciento” (UNDP, 2011).

En cuanto a la AOD neta *per cápita*¹⁰⁴ en Uruguay, ha tenido un leve incremento entre los años 2006 y 2009. En el año 2010 dicho efectivo AOD, alcanzó los 15 pesos con 10 centésimos, es decir, algo menos de un dólar americano por persona (Banco Mundial, 2010)¹⁰⁵.

9.2.1. La cooperación internacional al desarrollo de España en Uruguay

La AOD proveniente de España, ha constituido una fuente de ayuda clave para el país. A continuación presentamos los datos publicados por AECID (2010) en el informe sobre las acciones desarrolladas en Uruguay por la Agencia, entre los años 2005 y 2010.

AOD española en Uruguay – <i>porcentajes por Actores de la Cooperación</i>				
Cooperación bilateral	Cooperación multilateral	Comunidades Autónomas	Entidades Locales	Universidades
54.39%	28.68%	12.37%	4.34%	0.21%

Tabla 27. AOD española en Uruguay. Porcentajes por Actores de la Cooperación
Fuente: AECID, 2010

¹⁰⁴ La asistencia oficial neta para el desarrollo (AOD) *per cápita* comprende los desembolsos de préstamos en condiciones concesionarias (netos de reembolsos del principal) y las donaciones otorgadas por organismos oficiales de los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD), por instituciones multilaterales y por países que no integran el CAD a fin de promover el desarrollo y el bienestar económico en los países y territorios que figuran en la lista del CAD de destinatarios de AOD. Incluye los préstamos que tienen un elemento de donación de al menos el 25% (calculado a una tasa de descuento del 10%). Fuente: Banco Mundial-www.bancomundial.org/

¹⁰⁵ <http://datos.bancomundial.org/indicador>

AOD española en Uruguay - porcentajes por Cartera de Proyectos						
Gobernanza democrática	Cultura y desarrollo	Cobertura de las necesidades sociales	Género y desarrollo	Medio ambiente	Promoción del tejido económico y empresarial	Educación
54.01%	20.38%	13.32%	4.42%	1.34%	0.51%	6.03%

Tabla. 28. AOD española en Uruguay. Porcentajes por Cartera de Proyectos
Fuente: AECID, 2010

Bajo cooperación multilateral, y aporte al Sistema de Naciones Unidas, según Fernández de Velasco (2009)¹⁰⁶, la AOD española, se concreta a través de varios fondos, y cada uno desarrolla cierto número de proyectos.

<i>Origen de los fondos</i>	<i>Nº de proyectos</i>	<i>Aporte total en U\$S (2005 -2009)</i>
AECID	3	2.615.000
Fondo de Coherencia	11	7.800.000
Fondo Fiduciario España- PNUD	2	565.120
Aporte Fondos GEF	10	120.000
Cooperación catalana	1	235.600
FAMSI	1	42.350
País Vasco	2	273.589
TOTAL de la aportación española al Sistema Naciones Unidas	31	15.021.659 U\$S

Tabla 29. Fondos españoles AOD entre 2005 y 2009 como aportación al Sistema Naciones Unidas en Uruguay- Cooperación multilateral.
Fuente: Fernández de Velazco, 2009

¹⁰⁶ Guido FERNÁNDEZ DE VELASCO, trabaja en el marco de la Oficina del coordinador residente de Naciones Unidas en Uruguay (2009), Programa “Unidos en la Acción, Programa Marco Naciones Unidas para el Desarrollo (MANUD)”.

Desde el punto de vista de la AECID (2006), Uruguay “es un país en transición: socioeconómica, que tiene reflejo y viene determinada por nuevos perfiles de pobreza y exclusión social; y política, iniciándose una nueva fase en la historia política del país con el ascenso de la izquierda, por primera vez a nivel nacional, en las elecciones de 2004. (...) Entre las principales fortalezas, Uruguay presenta una estabilidad político-institucional fuertemente arraigada con una tradición democrática muy presente y con un alto grado de participación social y política de sus ciudadanos. Asimismo, destacan el nivel educativo de la población y el alto grado de cumplimiento de los ODM. Son oportunidades para el desarrollo del trabajo en este país, la posición geoestratégica en la región, el proceso de reforma y modernización del estado en el cual está comprometido el actual gobierno, el avance en la legitimación e institucionalización de la equidad de género, un buen posicionamiento a nivel internacional en cuanto a índices de impacto ambiental. Por otra parte, también hay que tener en cuenta el alto grado de dependencia del país, tanto desde el punto de vista energético como económico especialmente respecto a sus dos grandes vecinos. Asimismo, el envejecimiento de la población, la emigración, concentración de recursos en la capital, proceso de infantilización de la pobreza, marcan debilidades del país” (AECID, 2006). Según el resumen de Prioridades Plan de Actuación AECID Uruguay (2006-2008), observamos las líneas estratégicas y objetivos en la Figura 65.

En cuanto al III-PD, ambos países (España y Uruguay) “coinciden en otorgar un tratamiento sectorial altamente estratégico a la reducción de la pobreza, a la desigualdad y a la participación ciudadana en la construcción de políticas (...) en esta línea se han identificado cuatro áreas y diecisiete resultados sustantivos de desarrollo a ser alcanzados en el año 2015 y en los que la Cooperación Española apoyará a Uruguay: 1. Gobernabilidad Democrática. 2. Género en Desarrollo. 3. Sostenibilidad Ambiental. Cambio Climático y Hábitat. 4. Cultura y Desarrollo” (AECID, 2011a).

Figura 65. Objetivos estratégicos de la AECID en Uruguay, en el marco del III Plan Director y con previsión al año 2015

Fuente: Elaboración propia

Únicamente a modo informativo –puesto que no es el terreno de nuestro caso pero es de interés por nuestra naturaleza de universitarios–, cabe saber que la

Universidad de la República (UdelaR), la única universidad del Estado en el país, recibe Cooperación AECID, a través del Proyecto “Generalización del uso de las TIC en la Universidad de la República, (...) para la instalación de un Campus Virtual con un Departamento de Apoyo Técnico y un Observatorio de TICs” (AECID, 2010:, p. 15) contribuyendo con ello a que la educación superior esté en línea con las necesidades de la sociedad de la información. El objetivo específico de la intervención es que la UdelaR cuente con capacidades institucionales acordes a las necesidades derivadas del uso educativo de las TICs. Por otro lado, la UdelaR, a través de su Dirección General de Relaciones y Cooperación administra seis Programas con países europeos: 1) *Programa ALFA (América Latina. Formación Académica)* (Unión Europea) es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión Europea y América Latina. 2) *Programa @LIS: Alianza para la Sociedad de la Información* (Unión Europea); se propone reforzar la cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la sociedad de la información. 3) *Programa DAAD*. Servicio Alemán de Intercambio Académico (Deutscher Akademische Austausch Dienst) para la cualificación profesional y personal de nuevas generaciones de líderes extranjeros. 4) *Acuerdo de Cooperación CSIC*, España (Consejo Superior de Investigación Científica) y la Universidad de la República. 5) *Programa de Cooperación Interuniversitaria entre España e Iberoamérica "Intercampus (PCI-AECI)"* de consolidación de la investigación universitaria. 6) *Programa ECOS* (Francia) a favor de la investigación.

9.3. Las capacidades humanas en Uruguay. Cifras de educación e inclusión tecnológica

Entre los datos relevantes a nivel de la Educación Pública, publicados por el PNUD, en la Tabla 30 destacamos aquellos que caracterizan la situación actual de la Educación pública en Uruguay.

A pesar de los indicadores favorables considerados globalmente, el PNUD advierte, sin embargo, una mayor desigualdad. Como hemos dicho arriba, el IDH

de Uruguay para 2011 es de 0,783. Sin embargo, cuando el valor es analizado desde el punto de vista de la desigualdad en la distribución de los componentes de los índices, el valor hasta el 0.654, una pérdida de 16,4.

Gasto en educación (% del PIB)	2.8
Años esperados de instrucción (años)	15.5
Tasas de alfabetización de adultos (% de 15 años y mayor)	98.3
Años de educación promedio (años)	8.5
Índice de educación (años esperados y promedio de instrucción)	0.763
Tasa bruta de matriculación (%)	90.4

Tabla 30. Datos relativos a la Educación Pública en Uruguay

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PNUD, 2011

En cuanto a la inclusión digital, entendida en términos de incorporación de dispositivos digitales en los hogares, los datos del país muestran un incremento significativo, como puede verse en la Tabla 31.

	2004	2006	2008	2009
TV Cable	40,5	41,2	48,7	50,8
Conexión Internet	13,5	13,7	22,7	30,5
Ordenador	20,7	24,3	37,3	49,3

Tabla 31. Porcentaje de acceso a tecnología digital de TV Cable, Conexión a internet y ordenador en el hogar.

Fuente: Datos del Instituto Nacional de Estadística en Rivoir, 2011

La población en general, accede a infraestructura tecnológica, en especial mediada por la televisión y la telefonía móvil. En cuanto a la conectividad,

aunque la evolución de los porcentajes mundiales es alentadora, existen poblaciones sin acceso. Aun hay una brecha digital importante, entendiendo con Katz que al hablar de brecha digital, hacemos referencia “a la postergación social de un sector de la población que por factores económicos no tienen acceso a las TIC” (Katz, 2009, p. 81). Se trata de una marginalidad tecnológica que genera una nueva brecha social. Según Serrano y Martínez (2003) la brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados países) que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y las que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas. La brecha digital por tanto refiere a la desigualdad de oportunidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las TIC.

Entre los años 2004 y 2009 y, especialmente a partir de este último, hay mejoras importantes en el acceso a la Red y, según el Banco Mundial¹⁰⁷, la evolución en la penetración de Internet en la población continúa incrementándose.

Uruguay	2006	2007	2008	2009	2010
	978.271	1.134.080	1.314.965	1.403.389	1.460.369

Tabla 32. Previsión de la penetración de Internet en Uruguay según cifras del Banco Mundial
Fuente: Banco Mundial, 2010 <http://datos.bancomundial.org/indicador>

Entre el año 2006 y 2010, casi 500 mil ciudadanos (482098) comienzan a acceder a Internet desde sus hogares. Considerando el total de la población, esta es una cifra importante, por el incremento de casi un 15% de usuarios de Internet en dicho período. Esto comporta oportunidades y desafíos. Oportunidades de aplicación, y desafíos en términos de alfabetización digital de la población, puesto que el acceso no trae *per se* las competencias necesarias para un buen uso de las nuevas herramientas¹⁰⁸ (Lara, 2009).

¹⁰⁷ <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER>

¹⁰⁸ En esta misma línea, durante la investigación nos ha surgido la duda sobre si la “transferencia tecnológica” definida por la ESCUDE, puede asumirse *per se*, como Cooperación Universitaria al

Gráfico 14. Ubicación de Uruguay a nivel internacional según el índice de desarrollo de Redes
Fuente: Katz, 2009

Desde el punto de vista del uso de entornos virtuales y desarrollo de redes digitales, Uruguay aun tiene camino por recorrer para equipararse a territorios desarrollados. Aun así, en el año 2006, el país posee una “alta concentración de trabajadores de la información [24%] en el sector privado con importancia relativa en sectores de uso intensivo de TIC”; no así en el sector público, donde aun es de baja concentración. Según Katz (2009)¹⁰⁹, en el caso de Uruguay, “un aceleramiento en el despliegue y adopción de TIC podrán tener un impacto económico rápido importante” visible a corto plazo en el desarrollo (Katz, 2009, p.28).

El desafío de la inclusión TIC en Uruguay, implica apostar a la disminución de la brecha social, democratizando el acceso a las TIC; el “desarrollo de planes de capacitación de TIC (...) la creación de creación de capital intangible que permita

Desarrollo.

¹⁰⁹ El informe sobre TIC y Desarrollo, elaborado por Katz (2009) para el abordaje del caso Uruguay, integra y coordina el aporte de 23 especialistas uruguayos colaboradores, pertenecientes a distintos sectores (públicos y privados) del ámbito de la investigación y consultoría en TIC, según puede verse en Katz, 2009, p.176.

absorber y asimilar toda la potencialidad que tienen las TIC” (Katz, 2009, p.171).

El acortamiento de la brecha digital social uruguaya requiere una penetración funcional de la tecnología, que no se resolvería únicamente por la sustitución de las infraestructuras analógicas.

En el marco del Sistema Educativo público, Uruguay ha integrado el tema de las TIC, a lo largo de un controvertido y multicolor proceso de incorporación de dispositivos tecnológicos. Luego de la dictadura militar (1973-1984), el Sistema Educativo uruguayo transitó por un itinerario largo y complejo de reformas, en todos sus componentes. Analizaremos a continuación el perfil actual del Sistema Educativo nacional, a fin de comprender el marco institucional de la inclusión TIC, y el contexto de éste, en el que a su vez se generó el caso objeto del estudio.

9.4. El sistema educativo uruguayo

Herederero de modelos europeos clásicos en cuanto a su distribución original y grados educativos¹¹⁰, el sistema educativo uruguayo se ha destacado en Latinoamérica, por su excelente desempeño, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

“El sistema educativo uruguayo, se propone garantizar el libre acceso de todos los ciudadanos a la educación. En el marco que la Constitución le confiere, esta garantía se expresa mediante la gratuidad de la oferta educativa en todos los niveles (en el plano volitivo) y mediante el establecimiento de la obligatoriedad de acceso a ella durante 11 años de escolarización¹² (en el plano de equidad). Es decir que, desde el nivel 4 de educación inicial, hasta el 3º año de educación media, todos los ciudadanos, niños y niñas residentes en el territorio nacional, deben transitar obligatoriamente los siguientes niveles de educación formal:

¹¹⁰ <http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/Uy.educacion.htm>

niveles 4 y 5 de Educación Inicial, Educación Primaria (de 1° a 6° año) y Educación Media Básica (de 1° a 3° año). Esta obligatoriedad ya ha sido ampliada a 14 años de escolarización mediante la incorporación de la Educación Media Superior” (MEC Uruguay, 2010).

El órgano de administración del Sistema Educativo en Uruguay, se denomina Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), integrado por el Consejo Directivo Central (CODICEN), el Consejo de Educación Primaria (CEP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), y el Consejo de Formación en Educación (CFE) ¹¹¹.

NIVEL	INSTITUCIÓN	CICLO O GRADO	DURACIÓN EN AÑOS
Inicial	CEIP	Inicial
Primaria		Primaria
Medio	CES/CETP	Ciclo Básico
	CES	Bachillerato Diversificado
	CETP	Bachillerato Tecnológico
		Formación Profesional Básica (post Primaria + de 15 años)
		Técnico en Nivel Medio
		Formación Profesional Superior
Terciario	CETP	Técnico Nivel Medio y Superior
	CFE	Formación de Maestros y Profesores
	Universidad	Carreras de Grado (3 a 6 años)

Niveles
 ANEP
 Educación obligatoria
 Educación no obligatoria
 Previos

CEIP: Consejo de Educación Inicial Primaria - ANEP
 CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional - ANEP

CES: Consejo de Educación Secundaria - ANEP
 CFE: Consejo de Educación en Formación - ANEP

Tabla 33. Sistema Educativo de Uruguay.

Fuente: Sitio web ANEP: <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/main003?17>

¹¹¹ El Área de Formación Docente dependía hasta el año 2010 directamente del CODICEN. El 24 de junio de 2010 se aprueba la creación del Consejo de Formación en Educación, consejo desconcentrado, bajo la órbita de la ANEP, Consejo de funcionamiento transitorio, a la espera de la aprobación de la Ley Orgánica del Instituto Universitario de Educación, según prevé la Ley 18437 de Educación (Literal I de las Disposiciones Transitorias). Resolución publicada en ANEP: <http://www.dfpd.edu.uy/cfe/institucional/resoluciones/acta5res1.pdf>

Egresar del 2do. Ciclo de Enseñanza Media, es obligatorio para aquellos que deseen acceder a la Educación Superior. Éste consta de 3 años (se puede cursar en Liceos, –los denominados Institutos, en España– bajo la modalidad de Bachillerato Diversificado o de Bachillerato Técnico).

La Educación Terciaria o Superior, se compone de:

- Educación Terciaria pública, a cargo de la ANEP (formación de maestros y profesores, así como formación de técnicos de educación profesional).
- Educación Terciaria ofrecida por instituciones privadas (carreras terciarias no universitarias) y de la educación universitaria a cargo de la Universidad¹¹² pública y de universidades privadas.

Gráfico 15. Matriculados por nivel educativo.

Fuente: MEC Uruguay, 2010

Existe una amplia cobertura educativa, de más del 90%. A través de la ANEP, el

¹¹² La Universidad en Uruguay, es independiente de la ANEP. “La Universidad de la República es un ente autónomo consagrado como tal por el Art. 202 de la Constitución de la República. Es un ente cogobernado, lo que significa la participación de los órdenes que componen la Universidad (estudiantes, egresados y docentes) en las decisiones de gobierno que afectan a la institución. (Ley Orgánica, octubre de 1958).” http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/97#heading_244

Estado uruguayo atiende el ciclo obligatorio gestionado por los tres consejos desconcentrados afines a Educación Primaria y Media.

La educación básica obligatoria se imparte a través de una vasta red de escuelas primarias, a la que se suman la red de liceos (institutos) y escuelas técnicas. Se ofrece además educación técnica especializada de nivel terciario, así como atención a la capacitación y formación profesional tecnológica del país.

		TOTAL	Magisterio	Profesorado y afines	Profesorado CERP	Maestros técnicos	Educador social
2007	Montevideo	11340	2603	8670	---	67	--
	Resto País	12146	4398	6254	1494	--	--
2008	Total	22157	7727	12555	1875	--	--
	Montevideo	10782	3107	7675	---	--	--
	Resto País	11375	4620	4880	1875	--	--
2009	Total	20391	7053	10851	2430	57	--
	Montevideo	9168	2765	6346	---	57	--
	Resto País	11223	4288	4505	2430	---	--
2010	Total	20188	6081	11173	2804	130	--
	Montevideo	9106	2085	6891	---	130	--
	Resto País	11082	3996	4282	2804	---	--

Tabla 34. Estadística de alumnos matriculados en los institutos de formación docente en todo el país.

Fuente: INE, 2011

La matrícula de la Educación Terciaria se ha incrementado, especialmente en la formación docente (profesorado y magisterio), de 11.340 estudiantes matriculados en 2007, a un total de 20.188 estudiantes matriculados en el año 2010 en todo el país.

Por otra parte, la inversión del Sistema Educativo uruguayo en innovación técnica

y tecnológica, ha crecido en los últimos cinco años. El presupuesto público destinado a la ANEP se ha incrementado notoriamente en las últimas dos décadas, favorecido por la asignación desde contribuciones públicas, creadas mediante impuestos.

Gráfico 16. Gastos de la ANEP.
Fuente: ANEP, 2010

El análisis de registros y documentos oficiales disponibles (2006-2010), nos permite conocer las cuantías de la inversión pública en educación, y específicamente a la inclusión tecnológica en la ANEP. El “Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados” del año 2010, nos aporta información de los presupuestos relacionados con la inversión en inclusión tecnológica.

En el documento, los importes en efectivo invertidos se describen diversificados en distintos ámbitos-proyectos. Al sumar la inversión total, encontramos una inversión de más de 110 millones de pesos, es decir, 5 millones de dólares

americanos, asignada en los años 2008 y 2009¹¹³.

Por otra parte, ANEP explicita en ambos años (2008 y 2009), el monto de la inversión realizada en formación continua y capacitación docente sobre Formación Online. Capacitación centrada en la preparación de profesores para el uso de los entornos virtuales y la tutoría online (Proyecto “Educación a Distancia”). El presupuesto asignado en este sector suma un total de 14.117.107 pesos uruguayos, equivalente a poco más de 640 mil dólares americanos, para desarrollar una capacitación de 100 profesores en cada año mencionado. Un total de 201 profesores formados en 2 años (ANEP, 2010), lo que en términos absolutos, indicaría un coste de 3184 dólares, por docente formado.

De esta manera, vemos que en Uruguay, entre 2005 y 2011, han confluído, desde distintas fuentes y por diversas vías, varios fondos e iniciativas que apuntaron a la inclusión digital. El caso que estudiamos, iniciado en 2006, constituye sin embargo la primera experiencia sistemática en el Uruguay de formación de formadores y formación continua, en el desarrollo de competencias de inclusión digital de las TIC y docencia online, mediante entornos virtuales, promovida desde un Centro Regional de Formación de Profesores.

A continuación explicitaremos información básica, sobre las características de los Centros Regionales y, en particular, del Centro Regional de Profesores del Litoral, donde se desarrolla el caso en estudio.

9.4.1. Los Centros Regionales de Profesores

Fundados por el Dr. Germán Rama¹¹⁴, a partir del año 1997, los Centros

¹¹³ Para estudiar la inversión, se promedió la cotización del dólar en el período del presupuesto que analizamos (2008 y 2009), según la evolución del cambio dada en el período según las fuentes oficiales consultadas. Se consultó el Informe de Competitividad y Comercio Exterior, elaborado por el Instituto de Promoción de Inversiones y Exportaciones (2009). Resumen disponible online: http://www.uruguayxxi.gub.uy/innovaportal/file/366/1/informe_de_competitividad_y_comercio_exterior_-_julio_2009.pdf

¹¹⁴ Germán Rama, sociólogo, es una figura clave y aun polémica por su incidencia en el proceso de Reforma Educativa. Fue presidente del Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública entre los años 1995 y 2000. Ha sido uno de los reformadores del Sistema

Regionales de Profesores (denominados por sus siglas: CERP), han sido la cara visible de un modelo que revolucionó un sistema de formación de profesores que había permanecido durante su medio siglo de existencia, físicamente centralizado en la capital del país.

Durante los tres primeros años de acciones del Proyecto TIC USAL CERP, los Centros Regionales transitaron una reforma radical de su estructura, contenidos y planes de estudios. El modelo CERP originario creado por Germán Rama, mediante Resolución del Consejo Directivo Central, del 13 de febrero 1997 (Acta 5 Resolución N° 2), desaparece, y la formación vuelve a retomar un esquema similar a la lógica desarrollada por los anteriores institutos. La formación intensiva de 3 años, se diversifica y se vuelve a distribuir en 4 años de carrera, de acuerdo al Plan de Formación aprobado en el año 2008 por la llamada entonces Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, actual Consejo de Formación en Educación (DFPD, 2008). Sin embargo, conviene conocer en cuál contexto se inició el Proyecto CUD, el cual se vio favorecido por la visión integradora forjada por los docentes fundadores del CERP, heredada del modelo originario de Rama.

Entre los documentos recuperados para el análisis, incluimos aquí textos aun disponibles en las Webs institucionales (ANEP) al inicio de nuestra investigación en 2007, a propósito de los trabajos del DeA. Estos textos oficiales han sido borrados o sustituidos por otros, y ya no existen en Internet. En ellos se describía el modelo y perfil filosófico fundacional de los CERP.

“La creación y fundación de los Centros Regionales de Profesores respondió, a lo que algunos autores han denominado “nuevo modelo de desempeño de las instituciones públicas estatales”. Este modelo que pretende dotar de mayor agilidad y modernización a la administración pública, se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia, la agilidad,

Educativo Uruguayo, a través de políticas de fuerte inversión y cambios estructurales en todos los niveles educativos, apuntando a su modernización y mayor cobertura. Su reforma llegó a incidir transversalmente en todo el Sistema, tanto a nivel de infraestructuras (edilicias y tecnológicas), como de gestión y metodología de la enseñanza.

la calidad, la coherencia, la pertinencia y la innovación. La eficiencia, referida a obtener los objetivos buscados con los menores costos posibles. La agilidad, refiere a la definición de procesos que faciliten la operativa de los mismos y reduzca los flujos de trabajo basados en complejas ingenierías burocráticas. La calidad, cada vez más referida a la satisfacción del usuario de los servicios en un marco de responsabilidad ciudadana, transparencia, y adecuado a un marco institucional y normativo por todos aceptados. La coherencia refiere a la instauración de políticas ancladas en una estrategia de más largo plazo para una organización y al aprovechamiento de sinergias generadas por administraciones anteriores. La pertinencia, caracteriza a estos nuevos modelos por estar basados en cuestiones pragmáticas, orientados a la resolución de problemas concretos y tangibles. Por último, la innovación y la audacia, no puede estar ausente de estas nuevas formas de administrar las instituciones públicas, puesto que la incertidumbre propia del mundo actual y la evolución tecnológica en sentido amplio, desafía a los cuadros técnicos y a las autoridades a alterar, sustituir, modificar y adecuar las estructuras vigentes si fuese necesario.

Bajo este paradigma que caracterizó a la Reforma Educativa (1995-2000) los primeros CERP fueron creados en el año 1997, con el propósito de remediar los principales problemas a los cuales se enfrentaba la enseñanza media. (...) Su fundación constituyó una tercera alternativa en la formación docente de la educación media en el país”.¹¹⁵

Entre 1997 y 2007, el Plan de Formación de los CERP, concentrado en 3 años de carrera. “(...) se estructuró en cuatro grandes áreas: un área Instrumental, un área de Ciencias de la Educación, un área de Didáctica y Práctica docentes y un área de Formación Especializada en el área de Conocimiento. El área instrumental constituye una innovación respecto a las ofertas de formación vigentes hasta entonces (IPA, IINN e IFD). Ésta procura generar en el docente las capacidades para insertarse en el mundo académico y científico actual. Para ello se introducen dos años de formación en lengua inglesa e informática. (...) el área de Ciencias de la Educación orientada a la evaluación

¹¹⁵ Extraído de Documentos de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente <http://www.dfpd.edu.uy/autoevaluación/La%20Formación%20Docente%20en%20el%20Uruguay%20Caraballo.pdf> (Consultado el 1 de febrero de 2007)

de los aprendizajes” [rompió] con el modelo clásico de formación de docentes (...) El área de Didáctica y Práctica Docente de los CERP, procura instruir a los futuros formadores en diseño de currículo, evaluación de aprendizajes, interiorizarlos en los tests objetivos y en las formas subjetivas de la evaluación (...) toda la formación va a girar sobre la práctica. (...) La introducción del Profesor Tutor es la tercera innovación en este terreno. Esta figura, cuya titulación de formación docente es una exigencia, tiene asignado diez estudiantes que habrá visitado y evaluado en sus prácticas no menos de veinte veces al finalizar el año lectivo [en el último año de carrera].”¹¹⁶

La creación de los CERP trajo una fuerte impronta de actualización de los docentes formadores en la línea de la interdisciplinariedad y la innovación. El cambio de marco ideológico en el país, conlleva una etapa de transición, en la que se descuida el capital y el potencial acumulado por las comunidades profesionales ligadas a los CERP, en pos de atender nuevas prioridades. Es una etapa histórica compleja, dialéctica, a veces contradictoria en el terreno. Mientras se revierte el modelo CERP, se invierte en innovación con énfasis en el ordenador como el dispositivo del cambio. El Proyecto CUD objeto del estudio, se inicia y desarrolla las acciones justamente en ese tiempo, dentro del complejo concierto de la transición¹¹⁷ (2005-2010).

9.4.1.1. La actualidad de los CERP en el sistema educativo uruguayo

Con el Consejo de Formación en Educación¹¹⁸, la ANEP gestiona la Formación Docente, inicial y continua, en todo el territorio nacional. Los estudiantes pueden cursar las carreras de grado de Magisterio o de Profesorado de

¹¹⁶ Extraído de Documentos de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente <http://www.dfpd.edu.uy/autoevaluación/La%20Formación%20Docente%20en%20el%20Uruguay%20Caraballo.pdf> (Consultado el 1 de febrero de 2007)

¹¹⁷ Quienes deseen investigar y profundizar en el modelo CERP originario y su impacto, sugerimos el Estudio de Caso realizado por Serra (2001), publicado por Universidad de Chile (<http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2011/04/CASO57.pdf>) y el Informe de Mancebo y Vaillant (2001), publicado por UNESCO Uruguay, sobre las transformaciones en el perfil de la formación del personal docente. www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepuy.pdf

¹¹⁸ Antigua Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) denominada como tal hasta 2010.

Enseñanza Media en sus distintas especialidades, en Centros de Formación Docente, constituidos en las capitales de los 19 Departamentos (Provincias, en España) del país. La carrera de Magisterio se puede cursar en los Institutos Normales e Institutos de Formación Docente (IFD) del interior del país. El Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) de Montevideo atiende la carrera de profesorado técnico.

Figura 66. Ubicación de los Centros Regionales de Profesores y el CERP Litoral, desde donde se realizan las actividades del Proyecto CUD.

Fuente: Elaboración propia

Entre 1997 y 2010, según el Instituto Nacional de Estadística, los Centros Regionales de Profesores han tenido una matrícula total de 2804 alumnos. Desde el punto de vista del modelo docente, se trata de centros con orientación a la innovación y la investigación educativa.

ESPECIALIDAD Y CENTRO	TOTAL	S E X O	
		HOMBRES	MUJERES
TOTAL.....	583	189	394
CERP del CENTRO.....	88	22	66
Ciencias de la Naturaleza.....	14	2	12
Ciencias Sociales.....	33	10	23
Lengua y Literatura.....	28	7	21
Matemática.....	13	3	10
Inglés.....	0	0	0
CERP del SUROESTE.....	87	30	57
Ciencias de la Naturaleza.....	22	10	12
Ciencias Sociales.....	26	7	19
Lengua y Literatura.....	8	4	4
Matemática.....	20	4	16
Inglés.....	11	5	6
CERP del NORTE.....	92	31	61
Ciencias de la Naturaleza.....	23	7	16
Ciencias Sociales.....	34	11	23
Lengua y Literatura.....	23	6	17
Matemática.....	12	7	5
Inglés.....	0	0	0
CERP del LITORAL.....	144	57	87
Ciencias de la Naturaleza.....	38	12	26
Ciencias Sociales.....	37	16	21
Lengua y Literatura.....	17	4	13
Matemática.....	27	20	7
Inglés.....	25	5	20
CERP del ESTE.....	85	19	66
Ciencias de la Naturaleza.....	23	5	18
Ciencias Sociales.....	29	10	19
Lengua y Literatura.....	11	0	11
Matemática.....	22	4	18
Inglés.....	0	0	0
CERP del SUR.....	87	30	57
Ciencias de la Naturaleza.....	22	10	12
Ciencias Sociales.....	26	7	19
Lengua y Literatura.....	8	4	4
Matemática.....	20	4	16
Inglés.....	11	5	6

Tabla 35. Alumnos ingresados a los CERP, por especialidad y centro en el año 2005.

Fuente: ANEP, 2005

De acuerdo al estudio realizado por Rodríguez (2003), las prácticas educativas de los CERP denotan un alto componente de innovación metodológica, en comparación con la media regional.

Figura 67. Representación del CERP como institución de referencia a nivel regional, en la formación docente, inicial y continua.

Fuente: Elaboración propia.

En la idea fundacional de Rama¹¹⁹, los Centros Regionales, en el futuro mediano, debían convertirse en instituciones de referencia a nivel del contexto regional de influencia. No solamente como centros para la formación de los docentes de Educación Secundaria y Técnica, sino como centros referentes para la formación continua de todos los planteles docentes a nivel regional. Esto implica un perfil más flexible y abierto, que de hecho, se logra en la actualidad de los CERP, que incluyen hoy en su oferta y actividades, programas de formación continua para docentes de todos los niveles del sistema educativo.

Por otra parte, los discursos institucionales en los CERP, de los Equipos de Dirección y las Salas docentes de cada área disciplinar, expresan una opción explícita por la innovación educativa, el abordaje interdisciplinar del conocimiento, el constructivismo, la incorporación de las nuevas tecnologías, y el

¹¹⁹ Entrevista a Germán Rama. Programa "En la Mira". 17/08/09. Disponible online: <http://www.youtube.com/user/lamiritatv/videos?query=Germ%C3%A1n+Rama>

trabajo en metodología de proyectos, a favor del desarrollo de competencias profesionales idóneas, en los futuros profesores (ANEP, 2004).

Particularmente, el Centro Regional de Profesores del Litoral-Salto, contexto del caso CUD, fue centro pionero del nuevo modelo de formación. Es curioso observar que en esta ciudad existe como constante social desde su fundación, una actitud proactiva ante iniciativas culturales, económicas y sociales. A pesar de múltiples brechas, como veremos en el próximo capítulo, se trata de una ciudad fértil para el desarrollo. Desde su historia y componente sociocultural, se observa un fuerte sentido identitario y la incidencia de la comunidad, en el surgimiento y consolidación de propuestas de ayuda y mejora, como la que protagoniza el caso objeto de estudio.

10. ACTIVIDAD DENTRO DEL TERRENO ETNOGRÁFICO: DESARROLLO E IMPACTO DE LA CUD MEDIADA POR ENTORNOS VIRTUALES EN EL CASO PROYECTO TIC USAL CERP DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA EN URUGUAY

10.1. Introducción

El Proyecto TIC USAL CERP, bajo la dirección de la Unidad de Investigación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca, se inició en el año 2006¹²⁰, y continúa activo a la fecha (curso 2012/2013), constituyendo un Programa de apoyo a la inclusión digital en 16 organizaciones educativas de Educación Media, y Educación Superior uruguayas.

La idea original se fraguó sobre la representación de la Plataforma MOODLE como lugar de apoyo, promoción y motivación de los formadores de formadores. Empleando una plataforma virtual de bajo costo, se podría promover procesos de inclusión de las TIC en las prácticas de los docentes –empezando por los formadores de formadores–, y desde esas prácticas, extender paulatinamente la inclusión a las poblaciones objetivo de la educación pública uruguaya. Desde esta representación-misión, se acordó con el CERP la elaboración de un plan de apoyo académico –desde la USAL–, proceso que insumió varios meses de coordinación, usando inicialmente el correo electrónico, mediando el Equipo de Dirección del CERP y el Director de la Unidad de Investigación del IUCE. La negociación inter-

¹²⁰ Su actividad previa al trabajo en el terreno, se inició en el mes de febrero de 2006 con el proceso diagnóstico y de diseño del Plan de capacitación. Surgió de una iniciativa particular, en el seno del Doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales de la Universidad de Salamanca, durante la impartición de una clase sobre Plataforma MOODLE. Desde entonces, el Proyecto TIC USAL CERP, sigue desarrollando su actividad de ayuda hasta la fecha (2011/2012).

institucional tuvo como resultado el diseño de un Proyecto en el que la USAL transfiere tecnología virtual, aportando infraestructura *online* MOODLE. Incluye la aportación de los recursos humanos capacitados, y el entorno virtual LMS, para el desarrollo de un Programa de formación *online*, como incentivo de la inclusión digital en las prácticas educativas de los formadores.

La sistematización de las acciones se inició en el terreno virtual el 15 de febrero de 2007, y en modalidad *blended*, el día 1 de marzo. La propuesta arraigó de tal manera, que el primer plan se va adaptando y reeditando semestralmente. Como contribución complementaria, la USAL incluyó, a partir de 2008 mediante la convocatoria del Programa AMAS, el voluntariado anual de apoyo a acciones de cooperación, que implica un mes de estancia en Uruguay del candidato seleccionado. Este aporte ha sido un elemento importante dentro del trabajo en el terreno, y si bien no estaba contemplado inicialmente, se integró en las instancias de análisis de componentes CUD del caso.

En este capítulo se presenta en forma integrada y a modo de síntesis, todo el producto del trabajo etnográfico, en especial, se han procesado los materiales obtenidos en las tres etapas de investigación relativas al estudio del caso.

El tiempo de trabajo etnográfico ha sido extenso, y el material sobrepasa los límites de esta presentación. De ahí que para la organización de los datos y aspectos relevantes priorizamos en la síntesis, integrando en el texto, y con referencias textuales, aquellos elementos claves desde el punto de vista del desarrollo, de acuerdo a los marcos referenciales de esta investigación.

Entendemos que el conjunto de nuestra tesis, conforma cierto *producto* fruto del trabajo exploratorio, de campo, lector, analítico, observador, participante y comprometido, en coherencia al desafío del “trabajo por la paz, la equidad, el desarrollo”(CRUE, 2006, Art.9). Presentamos aquí la trama textual integradora de toda la experiencia etnográfica, evitando un deslinde forzoso de los textos

generados en el marco de la aplicación de los tres instrumentos mencionados arriba.

10.2. La ciudad de Salto. Ubicación, características y referencias clave

Ubicada a 500 kilómetros al norte de Montevideo, Salto es una ciudad hermanada históricamente con Europa, debido a la población constituida únicamente de grupos migratorios europeos entre los siglos XIX y XX. Su nombre “Salto Oriental”, se debe a los saltos de agua que tiene el Río Uruguay en esa zona del norte del país¹²¹.

Figura 68. Ubicación de la ciudad de Salto en Uruguay

Fuente: Google Maps. <http://maps.google.com>

¹²¹ El 13 de enero de 1938 se firma el acuerdo binacional para el aprovechamiento hidráulico del Río Uruguay. En 1949 se crea la Comisión Técnica Mixta, entre Argentina y Uruguay, en la que participan capitales, profesionales y técnicos, europeos. Luego de un extenso período, y construcción entre 1974 y 1978, se inaugura en 1979 la Represa Hidroeléctrica de Salto Grande. <http://www.saltogrande.org/index.html> Recientemente, se editó en formato virtual online, el libro infantil Salto Grande, publicado en los 80, que explica gráficamente, la creación de dicha central energética: <http://www.saltogrande.org/libro.html>

Figura 69. Mapa Ciudad de Salto, Uruguay
Fuente: Google Maps. <http://maps.google.com>

Se trata de una región que ha tenido como veremos, una historia destacada desde el punto de vista del arte, la política y la cultura. El mayor auge comercial, político, cultural y artístico de Salto, se da en la primera mitad del siglo XX, y decrece notoriamente hasta estancar su desarrollo a partir de fines de la década del 60.

Superada la dictadura militar, el país, y con notoriedad la ciudad de Salto, inicia su proceso de recuperación social, económica y cultural, hasta la actualidad.

En la actualidad, los dinamizadores del desarrollo salteño son el Turismo y la Educación Superior. Entre ambos sectores, complementados por la actividad agrícola, Salto se recupera y vuelve a recuperar paulatinamente, una posición de liderazgo en la innovación y el desarrollo (MINTURD, 2009).

Gráfico 17. Índice de Desarrollo Humano de Salto (1991-2002) y de otras ciudades de Uruguay.

Fuente: Contera, 2005

“En el trabajo está su porvenir, en la sabiduría y prudencia, su destino”¹²².

¹²² La ciudad de Salto, erigió su escudo mediante aprobación en Asamblea representativa, el 27 de junio de 1927: “La Asamblea representativa de Salto Decreta: Art. 1º. Adóptase un Escudo para el Departamento de Salto. Art. 2º. El Escudo de referencia estará compuesto de acuerdo con el proyecto del señor Eriberto Pratti, por un óvalo dividido en tres campos. En la parte superior, un campo blanco y otro azul; en la inferior, uno de plata. Sobre el campo blanco, un sol naciente de oro, símbolo del porvenir, y en medio del sol, un yunque, un martillo y un haz de varas, representativos del trabajo. En el campo azul, la sabiduría y la prudencia, estarán simbolizadas por Minerva, que sostiene en su mano derecha el Destino, y apoya su izquierda en el Escudo. En el campo de plata, una cascada, que simboliza la ciudad del Salto y la razón de su nombre. A la derecha del óvalo, una rama de olivo, y a la izquierda, una de roble, que significan, respectivamente, la paz y la nobleza. En la parte superior externa del óvalo, el nombre de " SALTO ". Lema del Escudo " En el trabajo está su porvenir y en la sabiduría y prudencia, su destino". (...) en Salto, a 27 de junio de 1927.” Encontramos en este texto y la determinación que implica, un testimonial en términos de desarrollo y democracia, en tanto comporta identidad, organización, soberanía, ideales y perspectiva. En el caso del símbolo departamental de la Bandera, se aprueba su diseño, el día 31 de julio de 1997 mediante Decreto 5.919/97, de la Junta Departamental de Salto (Ayuntamiento).

“Salto es una tierra de gente amable, en la República Oriental del Uruguay, ubicada unos 500 Kms. al norte del Río de la Plata en Sud América. Es uno de los 19 departamentos en que está políticamente organizado el país. Tiene 14.000 kilómetros cuadrados de superficie y está habitado por 123.000 personas, de las cuales 100.000 viven en la ciudad capital, Salto, que se recuesta sobre el Río Uruguay, en la frontera con Argentina. Los salteños han formado su carácter fundamentalmente con aportes de corrientes migratorias. El crecimiento de la ciudad se dio después de la formación de la Republica en 1830, por varios factores. Último puerto navegable hacia el norte. Desarrollo de la pecuaria en su entorno territorial; que abarca hasta ahora parte del Departamento de Artigas y parte norte del de Paysandú. La instalación de saladeros de activa exportación de tasajo hacia Cuba y Brasil, en especial y otras actividades económicas; en particular los astilleros de las compañías fluviales y la producción citrícola vitivinícola y de la hortifruticultura, sobre las cuales se amplía en adelante. Las primicias salteñas, siguen siendo un factor importante del abastecimiento nacional. Aumento de su población a partir de 1860 por la fuerte inmigración italiana, española y portuguesa, llegada a través del puerto; y brasilera arribada por el norte desde Brasil. También ingleses por los ferrocarriles y franceses en menor cantidad. Más adelante en el siglo XX se produjo la aparición de migraciones judías y eslavas. Creación de compañías navieras fluviales que la conectaron con las capitales del Plata; a lo que se añadió la existencia de astilleros en sus riberas. (...) Introducción de la vitivinicultura, en especial con la implantación de la variedad Tannat, por Pascual Harriague; determinando que hacia comienzos del siglo XX hubiera unas cien bodegas en los alrededores de la ciudad. Llegada del ferrocarril que la unió con la capital nacional y hacia el norte (...). Establecimiento de un cordón hortifrutícola que generó una cultura traída por inmigrantes y continuada hasta hoy, en especial con la citricultura y las primicias. Por su clima Salto abastece al país antes que otros lugares de ciertas variedades de frutas y verduras. Instalación de generaciones de artesanos de la

construcción, la madera, el hierro, los mármoles que determinaron a los propietarios con poder económico a generar una arquitectura pública y privada muy importante. (...) La existencia de una sociedad amante de las artes que determinaron la construcción de salas que aún se mantienen, como la de la Sociedad Italiana, el Ateneo de Salto y en particular el Teatro Larrañaga, las tres Monumentos Históricos Nacionales del país. A fines de siglo XIX Salto se había convertido en una ciudad importante del país y sin duda, el centro urbano más desarrollado en el norte de la República.”¹²³

Figura 70. Termas del Daymán¹²⁴

Figura 71. Termas Arapey¹²⁵

Figura 72. Termas Guaviyú¹²⁶

¹²³ Información proporcionada por la Intendencia Municipal de Salto a través de su sitio Web: <http://www.salto.gub.uy/acerca-de-salto>

¹²⁴ <http://www.termasdayman.com/>

¹²⁵ <http://www.termasarapecy.com/>

¹²⁶ <http://www.termasguaviyu.com/>

Figura 73. Vista de de las Grúas del puerto de Salto, vestigio de la actividad comercial vía Río Uruguay, realizada hasta mediados del siglo XX.

Fuente: Administración Nacional de Puertos del Uruguay.

<http://puertos.com.uy/anp/snp/salto/item/117-puerto-de-salto.html>

Figura 74. Detalle de las Grúas del puerto de Salto. Imagen turística.

Fuente: http://horacioarosebrignole.blogspot.com/2011_05_01_archive.html

La vía fluvial, favorecida por un puerto excepcional para el transporte en barco, y las comunicaciones vía ferrocarril, constituyeron los dos principales medios de comunicación durante fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. El primero, centrado en el comercio de mercancía pesada. El segundo, centrado en el transporte de materias primas y pasajeros.

Figura 75. Red ferroviaria entre Salto y Montevideo en los años 1900 y 1919, y carreteras actuales.

Fuente: Comparativo elaborado con materiales de la Administración de Ferrocarriles del Estado¹²⁷ y del Portal del Estado Uruguayo¹²⁸.

¹²⁷ Sitio web: <http://www.afe.com.uy/contenidos/historia.htm>

¹²⁸ Sitio web del Estado Uruguayo: <http://portal.gub.uy/>

En el caso del ferrocarril, se concreta inicialmente un primer tramo hacia Salto el 22 de junio de 1874, y a partir de 1881 se completa el primer recorrido radial hasta Montevideo (capital del país), mediante capitales británicos de la "*North Western Uruguay Railway Company*"(Benoit, 2009).

A partir de esta línea ferroviaria Salto-Montevideo, surgen las demás conexiones; la geografía de las comunicaciones terrestres en Uruguay quedará signada para siempre por el aquél esquema centralista inglés, en detrimento de las comunicaciones horizontales dentro del territorio uruguayo.

Según documentan Campodónico y Da Cunha (2010), estos vínculos “con la capital del país se reforzaron a partir de 1936 al inaugurarse un servicio regular de aviones “para transporte de pasajeros y correspondencia entre las ciudades de Salto y Montevideo (...) que las une en menos 3 horas (...) el servicio aéreo impresiona por su audacia, el espíritu sencillo del habitante medio de nuestra campaña (...)” (Salto en su Centenario, 1937, p. 66). Como fruto de ese crecimiento económico y social en 1914 la ciudad de Salto ya poseía 7 hoteles y 4 teatros destacándose como ciudad culta y con fuertes motivaciones hacia la sociabilidad. En la década del 40 se subrayaban estos atributos en algunos medios de comunicación. En lo cultural, Salto tienen para el estudio y para el turismo, desaparecida la grandeza que palpita en el genio de la raza simbolizado en sus maestros, sus médicos, sus letrados y sus hombres de letras (...)”. (Fondo Documental Arredondo, 1940). Lo que puede ser complementado con lo expresado en la revista Mentor de 1944 “Ciudad culta, ostenta como un blasón el recuerdo del Instituto Politécnico (...) Salto ha sido cuna de estadistas y hombres de acción, de escritores y poetas que reflejan brillo sobre el nombre uruguayo. Salto es un pasado fragante, una realidad bella y un porvenir de fructificaciones magníficas.”

Actualmente, los ferrocarriles únicamente transportan materia prima. El transporte de pasajeros entre Salto y Montevideo, así como entre Salto y otras regiones y departamentos (nacionales e internacionales) se realiza

preferentemente en autobús. Un grupo minoritario utiliza la conexión aérea Salto-Montevideo, que tiene una frecuencia semanal.

Figura 76. Estación de autobuses de Salto, Uruguay. Zona de andenes.
Fuente: Diario Salto¹²⁹

10.2.1. La cultura en Salto. La dinámica de las iniciativas culturales y su pujanza colectiva

Entre las lecturas realizadas en el transcurso de la investigación, queremos destacar el relato sobre la historia del Teatro Larrañaga. Una joya arquitectónica que fue, durante su primer siglo de vida, un espacio clave para el desarrollo cultural salteño, junto a hoteles y otras Salas (Campodónico y Da Cunha, 2010). En su vestíbulo, se han reunido intelectuales nacionales y extranjeros de distintas épocas y momentos históricos; algunos de ellos, desde allí destacan en el ámbito internacional.

En el relato a continuación, convergen varias fuentes, constituidas por los registros populares y periodísticos, reunidos por la Intendencia Municipal de Salto.

¹²⁹ Diario Salto, edición digital, 18 de diciembre de 2008. Disponible en: <http://www.dariosalto.com.uy/se-espera-gran-movimiento-en-terminal-salto-shopping>

“Transcurría el año 1880, y la ciudad de Salto constituía un nucleamiento de población numerosa. La pequeña sala de espectáculos, fruto del esfuerzo mancomunado de la población, era reducida para albergar al numeroso público que a ella concurría cuando las grandes solemnidades. Era necesario entonces dotar a tan floreciente población, de un teatro lo suficientemente amplio y moderno, que fuese reflejo fiel del progreso y nivel cultural alcanzado por la sociedad Salteña. De manera que no se lo consideró como un mero deseo, sino como una imperiosa necesidad. Así también lo entendió el entonces Jefe Político, Cnel. Teófilo Córdoba, quien el 12 de julio de 1880 reunía en los salones de la jefatura, a los más caracterizados vecinos exponiendo sus ideas, que tuvieron entusiasta acogida. Desde ese momento estaba dado el primer paso, piedra fundamental del futuro teatro.

Tal fue el entusiasmo de los presentes, que en esa misma reunión se colocaron las primeras acciones de cien pesos, y se integró la primera comisión de esta sociedad civil, que tendría como cometido realizar los trabajos preliminares para la futura concreción de tan importante aspiración. Ella se integraba con el Cnel. Córdoba como presidente, don Nicolás Orcasitas como vice, don Ramón Abascal y el Dr. Leopoldo Arteaga como tesorero y secretario respectivamente. Los demás vecinos concurrentes firmaron la primera acta que en este sentido se labrara, y las acciones fueron suscritas por todos ellos. Era tal el orgullo y el entusiasmo de los pobladores, que en menos de una semana se había logrado el capital de \$14.800, base segura para dar comienzo a la construcción. Se encomendó la confección de los planos al Ingeniero inglés Roberto Alfredo Wilkinson, del Ferrocarril Noroeste, y redactado el Pliego de condiciones, se llamó a Licitación. Le fue adjudicada al contratista de obras don Antonio Guggeri (licitación de albañilería presupuestada en \$23.500), quien materiales en mano, comenzaba a hacer realidad aquella obra que quedó acordado se denominara "Larrañaga". (...) La primera función. El 6 de octubre de 1882, ante los iluminados ojos de los salteños, el Teatro Larrañaga se vistió de gala para su primera e histórica función, actuando en esa oportunidad la compañía de Oreste Cartocci. Con ella el eximio artista italiano Salvini, integrante del elenco, realizó una notable interpretación de la "Hija Unica". Así el Teatro iniciaba su largo camino de esplendor, enriqueciéndose de anécdotas y brindando cultura a la comunidad salteña, inclusive proyectando su nombre

fuera de fronteras con una nómina sorprendente de artistas célebres que pisaron sus tablas. Numerosas placas testimonian hoy el pasaje de talentos como Salvini, Rossi, Aramburu, Oxilio, Cúneo, Luisa Tetrazzini, José Tallavi, Teresa Mariani, Leopoldo Frégoli, entre otros.”¹³⁰

El texto que resume la historia del Teatro Larrañaga, pone en evidencia una dinámica social de tipo colectivo, entusiasta, participativa.

Figura 77. Fachada del Teatro Larrañaga.

Figura 78. Interior del Teatro Larrañaga

Figura 79. Federico García Lorca, posa con la actriz dramática Margarita Xirgú. Salto, 1933.

¹³⁰ Información proporcionada por la Intendencia Municipal de Salto a través de su sitio Web: <http://www.salto.gub.uy>

La ciudad de Salto, “ha sido cuna de destacadas personalidades en el mundo de política y del arte nacional e internacional”¹³¹ como por ejemplo:

Feliciano Viera (1872-1927) político y Presidente constitucional de Uruguay entre los años 1915 y 1919.

Baltasar Brum (1883-1933) abogado, diplomático y político uruguayo, Presidente de la República entre 1919 y 1923.

Horacio Quiroga (1878-1937) cuentista, dramaturgo y poeta.

Enrique Amorim (Salto, 1900-Bs. As., 1960), novelista y escritor, conocido por su novela *La carreta* (1929). Amigo íntimo de Jorge Luis Borges. Admirador de Federico García Lorca, Amorim erigió en Salto, el primer monumento dedicado al escritor andaluz, en 1953, en el lugar donde el poeta había recitado la “Oda a Walt Whitman”. En el marco de nuestro estudio, nos ha parecido curioso y digno de mencionar, el dato que ofrece Roncagliolo (2011), según el cual, mientras Amorim “es el inventor del marketing literario”, García Lorca, “fue el primer estrella mediática de la literatura en español”.

Figura 80. Inauguración del primer monumento dedicado a Federico García Lorca. Parque de la ribera salteña. Salto, 1953

Fuente: http://www.cadenaser.com/cultura/articulo/garcia-lorca-enterrado-uruguay/csrrcspor/20120204csrrcul_5/Tes

¹³¹ La información sobre personalidades y artistas salteños fue recopilada desde los sitios Web de la Intendencia Municipal de Salto a través de su sitio Web: <http://www.salto.gub.uy> ;

Figura 81. Paseo por el parque. Año 2007.

Texto labrado en la escultura: “Labrad, amigos, de piedra y sombra en el Alhambra, un túmulo al poeta sobre una fuente donde llore el agua y eternamente diga: el crimen fue en Granada, en su Granada! Antonio Machado”¹³²

Además de los mencionados arriba, otras personalidades representativas originarias de la ciudad de Salto, que han influido en el acervo y desarrollo cultural de la ciudad, fueron:

Leandro Silva Delgado¹³³ (Salto, 1930-Segovia, 2000), paisajista, pintor, grabador y arquitecto, dedicado a la arquitectura de jardines. Restaurador del Real Jardín Botánico de Madrid.

Víctor Lima (1921-1969) Nació en Salto, frente a la casa donde vivió Horacio Quiroga cuando niño y en su juventud. Allí estuvo pocos años, hasta los dieciséis. Luego comenzó su caminar: “El hombre, cuando camina, aprende, quiera o no quiera; sé de gente que camina y que nunca fue a la escuela”. Se deslumbra e identifica con la naturaleza. Se integró al grupo de la naturaleza disfrutando de las cosas sencillas de la vida. “Milongas de Peñaflores” (1969) reúne sus milongas y canciones¹³⁴. Una de sus letras más populares, la de la canción: “Adiós mi Salto te dije un día mirando el último naranjal”.

Marosa di Giorgio (Salto, 1932-Montevideo, 2004) poeta, considerada una de las

¹³² Apunta Garet, L. (2011) que en la lápida, “Se reproduce con un error, porque el poema de Machado dice: “De piedra y sueño”. Revista La Piedra Alta. N° 6. Agosto, 2011. Montevideo. El contenido en versión digital, se puede consultar en el sitio Web del escritor y crítico salteño, Leonardo GARET: http://www.leonardogaret.com.uy/FedericoGarciaLorcaSalto.html#_ftn4

¹³³ Fuentes: http://es.wikipedia.org/wiki/Leandro_Silva_Delgado;
http://es.wikipedia.org/wiki/Jard%C3%ADn_Bot%C3%A1nico_de_Madrid

¹³⁴ <http://www.salto.gub.uy/personalidades>

voces poéticas más singulares de Latinoamérica contemporánea.

Miguel Curcho¹³⁵ (San José, Salto 2012) profesor, licenciado en Filosofía, formador de docentes, director del Liceo nº 5 de Salto, y diácono catedralicio. Constituyó un pilar para la fundación del Proyecto CUD y la propuesta de intercambio con la USAL.

Figura 82. Prof. Lic. Miguel Curcho y su esposa Prof. Diana Lucero, directores de los Institutos Arquitecto Armando Barbieri y Liceo IPOLL, al término de la reunión de trabajo con la investigadora y voluntario USAL Programa AMAS 2008 etnográfico. Sábado 12 de julio de 2008, en Salto, Uruguay.

“El Prof. Lic. Miguel Curcho¹³⁶, más allá del Proyecto CUD, es una personalidad clave en el sistema educativo de la ciudad de Salto, por su participación en el proceso de concreción de la reforma educativa de Salto, impulsada por Germán Rama. Especialmente por su contribución en los ciclos básicos de Educación Media. Impulsó la rehabilitación edilicia y curricular del Instituto Armando I. Barbieri, que había sido sede del primer instituto de Educación Media de la región” (O.E.F. 07/2008).

¹³⁵ Docente fundador del Equipo del Proyecto TIC USAL CERP. Participante cualificado en los tres primeros años de la actividad etnográfica. Fallecido el 22/05/12.

¹³⁶ Podrá comprobarse en los anexos documentales, que el Lic. Prof. Miguel Curcho, formó parte del Equipo de Gestión del Proyecto TIC USAL CERP desde la habilitación de la primera propuesta formativa (2007) hasta el año 2012, en que se produce su fallecimiento.

Figura 83. Prof. Lic. Miguel Curcho, en reunión con Voluntario USAL del Programa AMAS 2008, en reunión de trabajo.
Sábado 12 de julio de 2008, en Salto, Uruguay.

10.2.2. El sistema educativo en el Departamento de Salto

El sistema educativo en Salto ofrece todos los grados, desde la Educación Inicial hasta la Educación Terciaria o Superior. Según la información proporcionada por la Intendencia Municipal de Salto, en su sitio Web, en el año 2007, Salto suma un total de 45582 alumnos, distribuidos en los distintos niveles educativos, incluida la Universidad pública.

Desde la elaboración de la ficha técnica que (Figura 84) a la fecha, la ciudad ha incrementado en 1/3 las matrículas públicas, en todos los niveles educativos. Especialmente en Educación Superior. La ciudad de Salto, posee la mayor matrícula potencial para Educación Superior (INE, 2010) –exceptuando Montevideo y alrededores–, por lo que ha sido definida públicamente como “polo del desarrollo” en varias oportunidades durante nuestra estadía en el terreno. En la misma ciudad se encuentran la universidad estatal y universidades privadas (Silva y Rebollo, 2008).

departamento de Salto	
CENTROS DE ENSEÑANZA	
Primaria :	124 Escuelas Públicas con 21.000 alumnos
	8 Escuelas Privadas con 2.500 alumnos
Secundaria :	9 Liceos Públicos con 10.000 alumnos
	5 Liceos Privados con 3.500 alumnos
Terciaria :	Universidad de la República 4.018 alumnos
	Instituto de Enseñanza Técnica 3.834 alumnos
	Instituto de Formación Docente..... 380 alumnos
	Centro Regional de Profesores (CERP) 350 alumnos
En Primaria se incluyen Escuelas Especiales, Recuperación Psíquica, Jardines de Infantes, Fonoaudiología, Tiempo Completo.	
Universidad de la República con las siguientes carreras: Agronomía, Arquitectura, Ciencias Sociales, Derecho, Escuela Universitaria de Música, Instituto Nacional de Enfermería, Medicina, Química, Veterinaria, y el año entrante Psicología. Los cursos de las carreras antes mencionadas, son dictados por un total de 197 docentes.	
Centro de Capacitación de Profesores (CERP): cuenta con 50 profesores y se dictan Cursos para Profesorado de: Matemáticas, Lengua, Literatura, Historia, Geografía, Sociología, Biología, Química y Física.	
Instituto Formación Docente cuenta con 60 Profesores y 300 alumnos.	
El próximo año la Universidad del Trabajo del Uruguay (U.T.U.) inaugurará nuevos cursos sobre hortifruticultura en un predio próximo a Constitución, para capacitar a los futuros trabajadores de esta área.	
También se iniciarán el próximo año las obras para trasladar la Escuela de Aeronáutica.	

Figura 84. “Ficha técnica de la ciudad de Salto”
emitida por la Intendencia Municipal en el año 2006.
*Fuente: Captura realizada en el sitio Web del Gobierno de Salto (2007)
con anterioridad a su reestructuración del año 2010.*

La Sede Regional de la Universidad de la República (UDELAR)¹³⁷ estatal, al igual que el CERP Litoral, recibe población de toda la región ubicada al norte litoral del país, aunque con mayor alcance geográfico. El marco institucional de la UDELAR-Regional Norte, tiene mucho que ver con nuestro Proyecto CUD. A partir de las acciones realizadas en el Proyecto CUD, se contacta en 2009 a la coordinadora del proyecto, para invitarla a participar como apoyo profesional, en el Equipo académico para la conversión a modalidad virtual de la carrera de Enfermería,

¹³⁷ La Universidad pública en Uruguay es gratuita. Brinda formación universitaria en todos los ámbitos del conocimiento. En 2009 contaba con una matrícula total (en todo el territorio nacional) de 81.774 alumnos, según INE, 2010.

Facultad de Enfermería de Salto. El desarrollo fue un éxito, se ha institucionalizado, y sigue vigente hasta la actualidad (González, Silva y Benelli, 2011). Aunque hubo otros intentos a nivel de Montevideo, esta experiencia de innovación universitaria en entornos virtuales, realizada en el marco de la Facultad de Enfermería de Salto, es pionera en aplicación de la didáctica *online*, incluyendo seguimiento, investigación, y publicación de resultados. Como coordinadores y especialistas que hemos participado en ella, podemos decir que esta experiencia, se nutre y emparenta con el Proyecto CUD USAL. En tanto la investigación CUD nos ha aportado material clave de análisis del modelo de actividad en los entornos virtuales, para la implementación, seguimiento y retroalimentación de la experiencia MEC.

10.3. Marco institucional regional del caso: el CERP Litoral en la Ciudad de Salto. Lugar de oportunidades para el desarrollo

El CERP Litoral, como Centro de Formación de Profesores, es el primer Centro de Educación Superior en su tipo, creado para la formación de Profesores de Enseñanza Media. Nació como Centro de Formación Inicial de Profesores, y actualmente, también desarrolla actividades de Formación Continua de Docentes a nivel regional.

Figura 85. Mapa de la Región de influencia del CERP Litoral con sede en Salto.
Fuente: Elaboración propia

El modelo fundacional CERP, instituido por Germán Rama, rigió durante los primeros 8 años de gestión del Centro (1997-2005), en la línea del modelo de “campus” universitario. Tal modelo, se lanzó para la formación inicial de profesores, de dedicación intensiva (8 horas diarias de clase, de lunes a viernes). Mientras se mantuvo vigente ese primer modelo, el CERP de Salto tuvo un rol de promoción social muy fuerte. Fue en Salto, donde inició Rama, la modalidad de becas totales, de ayuda al estudio. Las becas totales, fueron creadas para ayudar a los estudiantes residentes en el interior del país, que no podían financiarse por sí mismos los costos requeridos para cursar estudios de profesorado en Salto. Estas becas, aún vigentes, consisten en proporcionar alojamiento, (en dos residencias estudiantiles –una de mujeres, una de hombres– creadas exclusivamente para tales fines); incluyendo las comidas diarias y los bonos de transporte de uso quincenal para motivar a los estudiantes a viajar a visitar sus familias, al menos 2 veces mensuales.

En 1994, Rama había pronosticado un horizonte global complejo, apostando sin embargo por el poder de la educación como clave del desarrollo. “El panorama no permite en el presente una visión optimista porque la prioridad es el ajuste fiscal y no el desarrollo social para la integración nacional, equidad de oportunidades y la formación universal de las capacidades de las personas. Sin embargo, una visión histórica de los cambios sociales que registró la región y de los grupos sociales que han emergido con la estructura social conformada en las últimas décadas permite pensar en una reversión de tendencias a cierto plazo. Lo propio de las sociedades latinoamericanas –en el contexto internacional– ha sido la prioridad asignada a la educación por los grupos sociales medios y populares organizados y todo permite suponer que luego de este período de “administración de la crisis” emerjan movimientos sociales portadores de un proyecto societal en el que la transformación de la educación sea uno de los componentes básicos” (UNESCO, 1994).

Según el director del CERP Litoral, Emilio Silva (2007), desde el inicio del sistema de becas, siempre existió una relación directa entre las ayudas y la promoción

social de los jóvenes. Más de la cuarta parte del componente de matrícula del CERP proviene de los pueblos y ciudades de la región con mayores índices de pobreza; el perfil socioeconómico de los estudiantes, es el factor decisivo considerado en la concesión de las becas, y el ingreso del joven en la Educación Superior, incide positivamente, en su entorno próximo.

“Los estudiantes han correspondido con un alto nivel de egreso” (ANEP, 2007). En 10 años de funcionamiento del Centro, ha egresado un 70% de los jóvenes becarios, provenientes de hogares en situación socioeconómica originalmente deprimida. Siendo a su vez un 80% de ellos, los que han vuelto a sus lugares de origen, a trabajar en los institutos de Educación Secundaria y/o Educación Técnica de sus pueblos o ciudades. “El CERP ha sido fundamental en la transformación de la región, a través de la formación de profesores y su posterior inserción en el mundo laboral” (Entrevista en terreno físico, 01 de marzo de 2007-Informante clave nº1)¹³⁸.

El CERP Litoral, ha tenido 538 egresos en sus primeros 10 años de funcionamiento. La matrícula anual de estudiantes que ingresan con expectativas de cursar la carrera de formación docente, promedia los 110 alumnos.

El incremento de profesores titulados en la región, desde la creación del CERP, ha sido del 111%, en relación a la cantidad de profesores en ejercicio que tenían título docente en 1995. Nos encontramos en un Centro de Formación que ha realizado un aporte visible en las tasas de profesionalización docente de la región en cada campo del conocimiento, durante su primer quinquenio de actividad.

¹³⁸ En adelante se usará la nomenclatura establecida en el diseño metodológico: Entrevista realizada en terreno físico: E.F; entrevista realizada en terreno virtual: E.V. Asimismo, los informantes clave serán numerados ordinalmente: 1, 2, 3..., y se abreviará para identificarlos como: I.C.1; I.C.2; I.C.3, respectivamente. En esta referencia por ejemplo, la abreviatura completa se escribe por lo tanto: E.F. 01/03/07-I.C.1.

AÑOS	Matemática	Lengua y Literatura	Biología	Física	Química	Historia	Geografía	Sociología	Inglés	Total
1997	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
1998	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
1999	7	16	15	4	3	6	7	5	*	63
2000	12	15	11	11	5	14	6	5	*	79
2001	8	5	6	2	2	15	9	4	*	51
2002	12	9	5	2	5	8	2	7	*	50
2003	9	6	2	7	5	7	4	5	*	45
2004	12	18	11	3	6	13	13	9	*	85
2005	6	14	7	1	7	15	8	7	7	72
2006	15	14	7	8	11	16	7	10	17	105
2007	2	12	2	2	4	5	2	2	2	33
Total	83	109	66	40	48	99	58	54	26	583

Tabla 36. Profesores egresados del CERP entre 1999 (primera generación) y 2007, distribuidos por especialidad.
Fuente: ANEP

Esta realidad confirma al CERP litoral como Centro educativo de alto impacto en el contexto, y ello incidió al elegirlo como sede del Proyecto CUD, en pos de una mayor eficacia y alcance de la ayuda. Los datos sobre el impacto del CERP a través del egreso de nuevas generaciones de docentes para toda la región, coinciden con la idea que expresan los profesores que constituyeron los tres grupos de trabajo generados durante las tres primeras estancias de trabajo en terreno, en la ciudad de Salto, entre marzo de 2007 y mayo de 2008.

Figura 86. Primer entorno virtual implementado para el Proyecto TIC USAL CERP.
Fuente: Captura de pantalla del sitio <http://noesis.usal.es/>

Actualmente, el CERP forma profesores en las especialidades de: Ciencias Geográficas, Comunicación Visual, Derecho, Idioma Español, Filosofía, Física, Historia, Inglés, Literatura, Matemática, Química, Sociología, y Educación Musical.

Los docentes manifiestan que “el CERP ha cambiado el mapa docente de Salto y los departamentos del litoral”, “...por tres motivos: en primer lugar, contrarrestando el centralismo montevideano; somos un país muy centralizado

en Montevideo¹³⁹, no existía un Centro que permitiera la formación específica de los profesores del interior”, y por tanto, “había muy bajo nivel de titulación profesional específica para el ejercicio de la docencia”; “segundo, porque la modalidad de la formación intensiva, con un Plan de 3 años de dedicación exclusiva (9 meses x 8 horas diarias de lunes a viernes), hizo un fuerte vínculo con el Centro y sus formadores, y un gran sentido de pertenencia”; y en tercer lugar, porque el CERP da formación a los profesores que ya están trabajando, recién egresados o con más antigüedad, y les ofrece cursos de formación continua en las asignaturas, como hacemos cada año en los cursos de verano, con programas de actualización en las distintas áreas” (E.F.11/07/08-I.C.1).

Eventos académicos	0
Gestión del conocimiento. Generación 2006 - 2008.	0
Procesos de formación en espacios virtuales. Proyecto Chiapas.	0
Moodle Guarda	0
Proyecto de investigación y cooperación académica USAL - CeRP	
Evaluación	0
Sociología de la Educación	0
Curso 2	0
Inmunología básica- Gabriela Ferragut	0
TIC: Nuevos soportes para la enseñanza	0
TEORÍA Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS	0
Taller de Salud y Sexualidad	0
Matemática-Práctica Docente	0
Geografía	0
LA HISTORIA QUE SE APRENDE	0
Departamento de Historia e Informática	0
Planificación Educativa y Proyectos	0
CURSO 8	0
La Naturaleza de la Materia y sus Transformaciones	0
Química de la vida	0
TEORIA Y ESTRUCTURA SOCIAL	0
Inglés	0
Matemática y Resolución de Problemas	0
Didáctica de la Sociología	0

¹³⁹ Montevideo, ciudad capital del país.

Espacio Virtual Liceo 1.	
HISTORIA. 1º año EMS - Prof. Natalia Fonseca
Espacio Virtual del Liceo 1 - IPOLL - Salto, Uruguay
Química 1º E.M.S. Prof. Luján Mogliazza
Ciencias Biológicas Tercer año EMS- Prof. Alejandra Imer
Informática Educativa
Orientación Vocacional
INFORMÁTICA 1º - PROF. CRISTINA LAXAGUE
Biología 3º CVS. Prof. Gabriela Flores
DIRECCIÓN DEL CENTRO
PRUEBA JCM
PRUEBA FUNCION
Espacio Virtual Liceo 5.	
LABORATORIO TURNO VESPERTINO - Prof. Aurora Larrosa
ADSCRIPCIÓN 2º AÑO - TURNO VESPERTINO. Adsc. Rocio Quiroga
ADSCRIPCIÓN - 1º EMS MATUTINO - Adsc. Mary Acuña
Espacio Virtual del Liceo 5 - Arq. Armando I. Barbieri - Salto - Uruguay
ESPACIO VIRTUAL BIOLOGÍA 1º Y 2º E.M.S. LICEO N° 1
Informática Educativa. Prof. Andrea Barisano.
SALA DE INFORMÁTICA
Adscripción Primer Año Vespertino
Laboratorio Matutino
Adscripción Primer Año - Matutino
Adscripción Tercer Año - Vespertino
ESPACIO DE GESTIÓN
Espacio de Orientación Pedagógica. Prof. Shirley Ferreira
Adscripción Primer Año EMS - Vespertino
EDUCACIÓN - Mercedes Silva
LABORATORIO
Adscripción Tercer Año Turno Matutino - Prof. Adsc. Darwin Monzón
PRUEBA SGTT
Adscripción Segundo Año - Turno Matutino - Prof. Adsc. Alexandra Camacho

Figura 87. Plataforma docente. Categorías institucionales participantes en el primer entorno virtual (año 2007).

Fuente: Captura de pantalla

En poco tiempo, el CERP litoral se ha vuelto un referente en la capacitación docente, y ello tuvo que ver con la concreción de la CUD. El Proyecto TIC USAL CERP, contribuyó notablemente en la formación continua y en servicio de los docentes de Salto y la región (E.V. 25/07/12-I.C.3). Observando el énfasis que todos los participantes con los que hemos interactuado, han manifestado y corroborando este aspecto con las estadísticas institucionales, podemos afirmar que el CERP se inició como epicentro de la actividad formativa asociada a

procesos de inclusión digital, entre los años 2007 y 2009, en el marco de la CUD. A partir de allí, se construyó como Centro referente de formación e innovación, asumiendo el liderazgo de este lugar preferente, respecto de otros institutos terciarios públicos de la ciudad, como por ejemplo, el Instituto de Formación de Maestros, que no participó en la CUD.

El dinamismo que se observa un día tras otro, en el espacio físico de la Secretaría y Administración del CERP Litoral (espacios que por otra parte están ubicados como antecorredores de las oficinas de Dirección) permite saber que este Centro, al menos a nivel administrativo, gestiona una gran cantidad de datos y actividades relativas a la capacitación docente regional, a través de medios más antiguos (teléfono, fax, atención en ventanilla, cartelera), o medios electrónicos (email, comunicados –estilo post– vía ordenador en los controles de llegada y salida de los docentes). El Equipo de este sector, se ha consolidado desde la fundación y ha organizado su actividad apelando a los mejores medios y herramientas al alcance; a la interna de la institución, mediante software informático de edición propia, y de cara al público, mediante el sitio Web institucional (Observación etnográfica terreno físico, 10 de febrero de 2010¹⁴⁰).

A su vez, en la dimensión pedagógico didáctica, y a nivel del currículo, se han generado tres cambios radicales sucesivos por los Programas de Estudio aprobados por la Administración; “los cambios de Planes y programas, han afectado tanto, y tan radicalmente, a la filosofía y modalidad de los CERPs, que si no fuera por la capacidad de organización y gestión de sus Secretarías Académicas y cuerpos administrativos, sería difícil imaginárselos aun en pie” (E.F. 22/08/11-I.C.3).

¹⁴⁰ En adelante se usará la nomenclatura establecida en el diseño metodológico: Observación etnográfica terreno físico: O.E.F.; Observación etnográfica terreno virtual: O.E.V.; Observación etnográfica terreno blended CUD: O.E.B.; por ejemplo, en esta referencia la abreviatura completa, incluyendo la fecha del registro, corresponde: O.E.F.-10/02/10.

10.3.1. Actores beneficiarios del Proyecto CUD. Los formadores de formadores en el CERP de Salto

“El mayor capital de los CERP, se encuentra en sus formadores” (E. F.,11/07/08-I.C.1). En el CERP Litoral coexisten distintas generaciones de formadores, desde el punto de vista del modelo fundacional y de las posteriores reformas.

En la fundación del CERP Litoral, una gran parte del cuerpo docente estuvo constituido por titulados universitarios sin formación pedagógica. A su vez, prácticamente el 100%, asumió sus funciones bajo la modalidad denominada “dedicación exclusiva”, y como efectivos (mediante oposiciones); ello implicó un contrato a 5 años (prorrogable a 10 años), de 40 horas reloj de actividad semanal, dentro de las cuales, estaban contempladas las actividades de: enseñanza, investigación y extensión. “Las 40 horas de trabajo bajo dedicación exclusiva que era común a todos los docentes, permitieron una gran estabilidad” (E.V. 03/05/2008-I.2.), y “una gran permanencia en el Centro” (Silva Sandez, 2007, p. 28) de parte del profesorado, así como un fuerte compromiso con el Proyecto fundacional.

Entre 1997 y 2005, el rol docente, desde el punto de vista de las funciones y la organización de la agenda, respondió a la concepción de enseñanza por áreas de conocimiento (en oposición a la enseñanza por asignaturas); el modelo fundacional, de formación intensiva de nuevos profesores para abastecer el interior del país, exigió una “gran apertura mental” (E.V. 01/07/2009-I.C.2), y realizar “gran cantidad de actividades integradas dentro de las áreas, a nivel de enseñanza y una gran cuota de interdisciplinariedad entre las áreas” (E.F. 09/07/09- I.C.3). Ello estuvo apoyado a su vez, por toda la estructura CERP, incluida la organización de la enseñanza, impartida en clases de 2 horas de duración. “Con las clases de 2 horas podíamos profundizar los temas, y plantear proyectos de trabajo y de investigación con los alumnos. Y fuera de los horarios de clase, los alumnos podían encontrarnos en los despachos para plantearnos sus

dudas o consultas” (O.E.V. 28/05/2009-Sesión de tutoría *online*).¹⁴¹

En 2007, cuando iniciamos la actividad etnográfica, “los cambios respecto del primer modelo del CERP, son notorios. Observamos una mayor movilidad dentro del Centro. En la puerta del CERP vemos más movimiento, más entradas y salidas de profesores y estudiantes” (O.E.F. 08/03/2007). Constatamos una reducción del componente de formación universitaria dentro del cuerpo docente. Únicamente “el 26% de los docentes, es profesional universitario; el 67 % tiene título de profesor, mientras que un 7% posee título de maestro. El 24% de los docentes son efectivos y el 76% interinos. Un 14 % de los cargos docentes son parciales (con 19 horas reloj semanales)” (Silva Sandez, 2007, p. 28).

“Con los nuevos planes 2005 y 2008, cambió totalmente el cuerpo docente. Somos más docentes, y algunos, no nos conocemos, únicamente nos vemos en la coordinación de centro que se hace semanalmente (...). Ahora el CERP da una formación docente por asignaturas, eliminando el enfoque por áreas, y volviendo a las clases de 40 minutos, como las que tenemos en secundaria” (E.V. 03/05/2010-I.C.4).

Entre 2007 y 2010, la actividad en el marco del Proyecto CUD USAL llevaba ya 3 de cursos y había implicado 7 meses en terreno físico, (44 meses en terreno de formación en modalidad *blended learning*). En este tiempo, los docentes del Centro, tanto en las conversaciones mantenidas en el marco de las actividades formativas, como a través de los foros y chat, son recurrentes en plantear el tema del particular “estado de cambio y adaptación”, como una experiencia permanente, que les exige “poner en juego todas las competencias y los medios disponibles para continuar la actividad formativa”. Valorán la CUD por la existencia de un espacio donde formarse y recibir orientación permanente (O.E.V. 28/07/2009 – foro de discusión Moodle).

Si el liderazgo de los gestores y la claridad de los administrativos, permitieron

¹⁴¹ Sesión de tutoría online en el marco del programa formativo en TIC. Participante iniciales J.P.

mantener en pie las instituciones CERP, son “los docentes los que trabajamos con varios programas de distintos planes a la vez, hasta que egresen por completo los estudiantes que corresponden al primer plan...” (O.E.V. 11/05/2010 – chat MSN).

Figura 88. Entornos institucionales integrados en el Proyecto CUD USAL

Fuente: Elaboración propia

El Proyecto CUD de la USAL para la inclusión tecnológica en la formación de los docentes, se centró inicialmente en la población de formadores del CERP. Sin embargo, por intermedio de estos mismos docentes y por la relación de mutua ayuda, que tiene el CERP con los Centros educativos donde los estudiantes de profesorado hacen diversas prácticas (observación, análisis institucional, desarrollo de proyectos didácticos), se amplió el alcance del Proyecto a la red de influencia próxima del CERP.

De esta manera, el total de destinatarios potenciales prioritarios (CERP) al inicio del Proyecto CUD, fue de 60 docentes formadores de formadores, mientras que el total de destinatarios potenciales preferentes, superaba los 300 profesores de Educación Media, en la provincia de Salto.

Existe otro grupo de población beneficiaria ocasional, proveniente de Salto y de otras provincias cercanas que, observamos, se nutre del Proyecto CUD en determinadas ocasiones, o en eventos formativos puntuales, y luego se retira del escenario de influencia directa del Proyecto CUD. Este componente lleva a otros contextos extra-CERP, la noticia de la existencia del Proyecto CUD, y desde ellos podrían extenderse los beneficios de la Red CUD.

10.3.2. La infraestructura y medios disponibles en el CERP de Salto al alcance de los formadores

Es una tarea básica al investigador en este marco CUD, considerar qué medios están al alcance de los formadores, al constatar que estos destinatarios, prioritarios de la acción CUD, realizan una tarea que trasciende al individuo “estudiante”, e incide en el entorno, generando una espiral de desarrollo social. El CERP está representado en la mente de los formadores fundadores, como la metáfora de un “semillero” (E.F. 09/03/07-I.C.3.) de cambio socio- educativo de la región; podría decirse que esta imagen corresponde a la de un nodo, desde donde se ubica “todo; edificio, infraestructuras, materiales, aulas, computadoras... , al servicio de la formación inicial de los profesores, (...) la mejora de la profesión docente y del medio” (E.F. 09/07/09-I.C.3).

El CERP Litoral se erigió inicialmente en un edificio histórico de la ciudad de Salto, un antiguo palacio de arquitectura novecentista, el Palacio Córdoba, adaptado en distintas circunstancias durante el siglo XX para el funcionamiento de casino, fábricas y oficinas.

Actual Casa de Gobierno, el Palacio Córdoba estuvo vacío durante varios años, antes de ser “ofrecido en el año 1996 por la Intendencia¹⁴² de Salto” (Rama, 2006)¹⁴³ al Prof. Germán Rama, para dar inicio a su proyecto de formación de profesores para el interior del país, el cual podrían utilizar mientras se concretaba la construcción de un lugar propio. El Palacio Córdoba fue rápidamente adaptado con varios salones pequeños en dos plantas, alineados y confluyentes en un único pasillo lateral. Su disposición y estrechez, “(...) y las ocho horas de trabajo intensivo (...) de alguna manera favorecía una fuerte interacción entre nosotros; más conocimiento de la actividad de los colegas, (...)”

¹⁴² Ayuntamiento

¹⁴³ Conversación mantenida por la investigadora, con el fundador del CERP, Germán Rama (junio de 2006). Carta escrita por Rama (2007) con motivo del Aniversario del CERP Litoral (ver Anexo IX).

y aprovechábamos todos recursos y espacios” (Docente fundador, 2007). El edificio del antiguo Palacio Córdoba, albergó al CERP entre 1997 y 2001 inclusive, hasta la inauguración de su nueva Sede.

Figura 89. Palacio Córdoba. Primer edificio del CERP Litoral (1997-2001)

En 2002, se inaugura el CERP en su ubicación actual. Un edificio amplio y moderno, de tres plantas. Fue construido para este fin, sobre una antigua fábrica de bebidas refrescantes de concentrados cítricos¹⁴⁴.

La zona de la antigua fábrica de bebidas, era un barrio pobre escasamente poblado, muy deprimido geográfica y socialmente. Esta zona se vio totalmente transformada, “acá hubo mucho cambio” (O.E.F-12/02/10)¹⁴⁵ por la nueva presencia educativa del CERP, así como por la renovación y ampliación de un Instituto técnico de Educación Media (UTU), en la misma parcela del CERP¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Las frutas cítricas, las establecieron en Salto, los inmigrantes italianos en el siglo XIX, generando un mercado pujante e identitario salteño, hasta la actualidad.

¹⁴⁵ Registro de la conversación con el “cuidacoches” que se ubica en la calle Cervantes, trabajador informal (y observador nato) cuida los coches de los profesores y motos de los estudiantes, desde la apertura del nuevo edificio en el año 2002; permanece allí 9 horas promedio por día, de lunes a viernes laborables, a cambio de propinas voluntarias en el caso de los alumnos, y cuotas fijas mensuales a modo de colaboración, en el caso de los profesores. La mayoría de los estudiantes tiene una comunicación fluida con este trabajador informal, en horario de recreos y horas libres, tratando muy diversos temas.

¹⁴⁶ Instituto de Educación Media Técnica, donde los estudiantes de último curso del CERP realizan

Figura 90. Ubicación de la sede CERP, sus residencias femeninas (R-fem 1 y 2), masculina (R-masc), comedor estudiantil; residencia alojamiento del investigador (R-etng) y recorrido al CERP; ubicación de la Estación de Autobuses de Salto.

Fuente: Elaboración propia

Figura 91. Imagen satelital del CERP Litoral, ciudad de Salto. En rojo el edificio CERP.

Fuente: Elaboración propia

sus prácticas de fin de carrera.

Figura 92. CERP Litoral. Entrada. Explanada y estructura hormigonada correspondiente a la parte externa del Salón de Actos.

La zona de entrada al Centro. Las observaciones etnográficas han permitido identificar la zona de entrada, como una zona clave, puesto que la explanada y patio de entrada, constituye el lugar de reunión durante los recreos. Se encuentran aquí, profesores y estudiantes, tomando mate o fumando, escuchando sus MP3, usando sus celulares (teléfonos móviles) o simplemente charlando.

Figura 93. Mate¹⁴⁷

Figura 94. Detalle de una de las Columnas de la Zona de Entrada al CERP.

Fuente: Captura de pantalla del video creado por Becarios Fulbright de visita en el CERP en el año 2010.
<http://estasfulbright.blogspot.com/2010/05/te-late-el-mate.html>¹⁴⁸

¹⁴⁷ El mate es una infusión típica del Río de la Plata, que se bebe en recipiente natural similar a una calabaza seca y hueca por dentro. Se sirve caliente y se usa una “bombilla” para sorber. Es una práctica que en contextos juveniles implica identidad de grupo.

¹⁴⁸ En 2010, encontramos becarios norteamericanos del *Fulbright Program* en el CERP de Salto. Ellos hablan en su Blog de la experiencia vital de preparar y tomar el mate con los demás estudiantes y profesores. Expresan muy bien esa relación entre las reuniones-mateadas (compañeros o amigos reunidos tomando mate) y la zona de entrada del CERP como una experiencia de integración, un

Figura 95. Oficina de Dirección. La investigadora en la quinta visita al terreno (2009). Reunión de la Dirección del CERP, la coordinación CUD, y el Grupo de Directores de la Contraparte.

Las zonas de despachos y salas. Saliendo de las oficinas de Dirección y Administración, se accede por el patio central, hacia al sector interior de la planta baja, donde confluyen:

- Despacho para cada Área (adaptados a posteriori para la versión del Plan de Formación por asignaturas, son oficinas de 12 a 15 metros cuadrados, tienen en general, una mesa central formada por pequeñas mesas de estudio, sillas, y un ordenador de sobremesa con conexión a Internet, de uso colectivo).
- Zona de tránsito o pasillo central común a todas las oficinas de los docentes y laboratorios.
- Laboratorios de química, física, biología.
- Sala de informática con ordenadores conectados a Internet.
- Servicios (WC) para estudiantes.
- Servicios (WC) para docentes.
- Oficina técnica de informática.

lugar de socialización e intercambio. Ellos han incluido un video breve en Animoto, que consideramos valioso, y por tanto, hemos incorporado como material documental en nuestras observaciones: http://animoto.com/play/pzk3cNlza3InQvhe6KxY1g?utm_source=blogspot.com&utm_medium=player&utm_campaign=player .

Figura 96. CERP. Planta Baja. Pasillo y puertas de los despachos por áreas.

Figura 97. CERP, planta baja. Oficina de apoyo técnico informático. Personal informático en actividades de apoyo al Proyecto CUD, coordinación de Plataforma Virtual. Año 2009.

A través de una escalera de hierro forjado, se accede a la primera planta, constituida por Biblioteca, Salones, Servicios WC, Patio exterior, Vestíbulo y Salón de Actos.

El entorno de la Biblioteca. La biblioteca funciona como un entorno complejo que reúne varias funciones, y recursos. No es un espacio quieto, ni rigurosamente silencioso. Es el lugar de la lectura, el estudio y el uso de la TV e Internet. Cuenta

con sector de estudio y una sala –entreplanta– de ordenadores conectados a internet. Impresora laser de uso público mediante sistema de cuponeras de 100 copias, a precio de costo; el personal que administra la biblioteca coordina y registra manualmente, el uso de la sala de informática, así como el préstamo de distintos dispositivos a los docentes para usar dentro del Centro, en actividad de aula: proyectores de diapositivas, retroproyectores, TV, videocasetes, reproductor DVD (O.E.F. 04/2009).

Figura 98. Distintos ángulos de la Biblioteca del CERP. Actividad de Coordinación del Proyecto CUD con Directores. CERP, abril de 2009.

El Patio exterior. Posee zonas de recreo, sectores de arboleda y ornamentación natural. Es una zona de descanso, encuentro para la comida (en las estaciones de primavera y verano), así como actividades al aire libre.

Figura 99. Patio exterior. Jóvenes participando en una actividad de intercambio Cooperación Sur-Sur, en el marco del Proyecto CUD USAL CERP. Preparando material de divulgación. Proyecto con Togo, África. Año 2010.

El Salón de Actos como salón multimedia. Apertura a la experiencia del terreno blended CUD. El salón de actos del CERP, se ubica al final del pasillo contiguo al patio exterior, y cierra la segunda planta. Se ingresa al Salón por dos entradas laterales; su estilo es moderno, de tipo anfiteatro, dispuesto en gradas (120 sillas), paredes de cristalerías con cortinados. Está equipado con aparatos de aire acondicionado en la parte frontal superior, equipo de amplificación de sonido, ordenador conectado a internet, proyector (cañón) con pantalla de ubicación central retirable, y una pizarra blanca de escritura manual con rotulador, sostenida en caballete, ubicada a la izquierda de una espaciosa mesa central.

Figura 100. Salón de actos. Actividad de formación de Equipos Docentes en innovación didáctica online. Presentando proyectos de innovación desarrollados en el marco del Proyecto CUD. Junio de 2009.

El Salón de Actos, se ideó como salón para conferencias. A partir del Proyecto CUD de la USAL, se trabajó en mejorar la conectividad y la instalación de programas de mensajería (MSN y Skype) para el desarrollo de la modalidad *blended* de la CUD.

Figura 101. Salón de Actos del CERP. Preparación técnica y la ejecución de un *evento blended*. Encuentro de directores de USAL y Contraparte. Dr. Joaquín García Carrasco (en pantalla). Emilio Silva Sandez, Miguel Curcho Bravo, representantes de estudiantes y docentes CERP e Institutos. Interlocutor en chat en el momento del registro fotográfico: Dir. Diana Lucero.

Se puede observar en las fotografías realizadas, la preparación técnica y la ejecución de un evento *blended* CUD. Se trata de una actividad que integra la dinámica de trabajo en el entorno físico (mediante exposición y debate, en este caso) con la dinámica y trabajo mediante entorno virtual, videollamada Skype, en este caso. No se realiza únicamente de una comunicación por chat, sino implica compartir una actividad combinando las herramientas que ofrecen ambos entornos (físico y virtual) en la consecución de un plan de trabajo en el marco CUD.

A raíz de las actividades CUD de inclusión de entornos virtuales y actividades de intercambio en modalidad *blended*, se solicita a la Administración – responsable de los filtros de Internet–, la autorización correspondiente, para la inclusión de formatos de video *online* a través de los proveedores de Youtube y Google (O.E.F y O.E.B. 29/07/09).

Figura 102. Salón de Actos del CERP y medios disponibles en la actividad CUD (29/7/09). Seminario para la sensibilización sobre virtualidades de los entornos LMS.

Las aulas de la última planta. En la Segunda (última) planta del CERP, se encuentran 8 aulas (serán probablemente subdivididas) que convergen en el pasillo central, 2 servicios WC, y 2 espacios abiertos a modo de patio, que están equipados con bancos de recreo, sillas, y mesas de estudio.

“Para la gran cantidad de estudiantes que vienen ahora con el nuevo plan, han adaptado espacios, sacando sitio de algunos de los lugares de recreo, y han creado pequeños salones de clase subdividiendo otros más grandes de la última planta; también en la primera planta, han cerrado rincones que ahora son despachos de los formadores de las nuevas asignaturas” (O.E.F. 09/02/2010).

El terreno físico del CERP ha ido modificándose dentro de la estructura edilicia, de acuerdo a los cambios sucesivos de los nuevos planes curriculares (Plan 2005, Plan 2008) que originaron una notoria expansión de la matrícula.

10.4. Proceso de la inclusión en el marco CUD. La evolución del componente digital en el CERP Litoral, aplicado a la formación

En la fundación del CERP, ya desde su primera ubicación edilicia, hubo una clara

intencionalidad de “poner al alcance de los muchachos los medios más modernos y la tecnología informática, con conexión a Internet, que les permitiera estar permanentemente actualizados” (...) incluí una sala totalmente equipada y con programas informáticos actualizados y filtros que nos permitieran el control del uso de Internet y navegación por páginas Web (Rama, 2006)¹⁴⁹.

Los primeros cuatro años del CERP, en el Palacio Córdoba, a pesar de incluir medios y dispositivos de nueva generación para la actividad en el aula y la proyección de materiales digitales, carece de conectividad en las Salas Docentes, y ésta se ve reducida al espacio de una pequeña Sala de Informática equipada con ordenadores conectados a Internet por ADSL.

Entre las prioridades ligadas a la nueva edificación, emergió constantemente el problema de las restricciones y “limitaciones técnicas que tenemos y que nos limitan en el uso de los recursos de Internet” (Silva, 2007¹⁵⁰). A pesar de ello, desde el año 2003 el Centro habilitó su página Web, en el marco de la ANEP-DFPD, inicialmente con elementos informativos básicos. Puede decirse que “los cambios en la página Web del CERP [entre 2003 y 2010], muestran el proceso de actualización digital de la ANEP y del propio Centro; participar del Proyecto de Salamanca es un desafío y a la vez una motivación a mejorar la infraestructura” (O. E. F. 24/08/11 - conversación con técnica informática).

Hasta el año 2007, los docentes en actividad dentro del CERP, usaban la conexión ADSL que proporcionaba el Centro para acceder a Internet.

En 2007 y 2008, desde el Proyecto CUD, se organizan en el CERP Seminarios abiertos para la formación en el uso de las aplicaciones Web 2.0: Blogs, Wikis y Redes Sociales. En este período, el Equipo de Dirección del CERP Litoral prueba presencia en distintos entornos virtuales Web 2.0.

¹⁴⁹ Conversación con Germán Rama, junio 2006.

¹⁵⁰ Conversación con el Director del CERP, Emilio Silva. Marzo de 2007.

Figura 103. En miniatura, la página Web antigua del CERP y en tamaño normal, su presentación actual.

Fuente: Capturas de pantalla del sitio <http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerps/salto/presInstitucional.html>

Figura 104. Entornos virtuales del CERP entre 2007 y 2008.

Fuente: Captura de pantalla de <http://cerplitoral.blogspot.com/> (Blogger) y <http://cerps6.angelfire.com/cerplitoral.html> (Angelfire)

Entre 2007 y 2010, un promedio del 40% de los docentes integrados al Proyecto CUD optó por adquirir su propio ordenador portátil, y una conexión de pago particular, mediante dispositivo USB, con navegación sin límites. La decisión de todos ellos, radicó, en que “la baja o irregular intensidad de la señal en la red de Internet ADSL del CERP, no permite acceder con normalidad a las aulas virtuales” (O.E.V. 22/09/2008 – chat MOODLE).

Figura 105. Sala de Informática del CERP en 2008. Docentes practicando en el entorno virtual del Proyecto CUD, mientras esperan que inicie la Actividad formativa sobre Gestión de Aulas MOODLE. Curso para profesores de Institutos de la Región de influencia del CERP Litoral. Proyecto CUD.

El año 2008 fue el de mayor dificultad en cuanto al acceso a computadoras conectadas a la Red. “En la actividad de sensibilización sobre el rol de las TIC, tuvimos un promedio de 39 docentes participantes por Liceo. Los ordenadores que funcionan bien, y con Internet, son pocos, un promedio de 11 en cada lugar. Hubo que trabajar en pequeños grupos en cada ordenador. Optamos por un trabajo mayormente descriptivo, usando el cañón, indicando las instrucciones para que pudieran completarlas luego en otro momento de mayor disponibilidad. Más de la mitad de los participantes en cada actividad, se han acercado a decirnos que completarán la actividad después, en su casa y en el ciber” (O.E.V. 22/09/2008 – chat MOODLE).

Una situación similar se registra en el año 2009, durante los 3 meses de actividad CUD en el entorno físico (abril, mayo, junio). Sin embargo, en los meses posteriores, entre julio de 2009 y abril de 2010, el 90% de la población estable del Proyecto CUD, adquiere su propio ordenador (portátil o de sobremesa) con conexión a Internet.

En el año 2011, “han pasado de la conexión lenta y deficitaria de los últimos 9 años, a una red inalámbrica WIFI, que puedo usar desde cualquier punto del edificio. El problema de la calidad de la conexión a Internet, ha sido el reclamo de formadores y estudiantes, y el nuestro propio, desde que iniciamos el Proyecto CUD” (O.E.F. 23/08/2011).

10.5. Aporte del Proyecto CUD al desarrollo, en el marco del CERP como entorno referente a nivel social y educativo

El Proyecto de Colaboración Académica del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (España), con el Centro Regional de Profesores del Litoral de Salto (Uruguay), se fundamentó en la convicción de que: a) “es posible el desarrollo mediante la educación” (Email de coordinación, 2006), b) el factor docente, por su mediación y liderazgo, “es clave en procesos de aprendizaje y desarrollo de los más jóvenes” (Plenario del Encuentro Nacional de Profesores del Sistema de Profesorado a Distancia, julio 2009) y por ello, debe seguirse trabajando y mejorando con exhaustividad; c) del “rol fundamental de los medios tecnológicos al servicio del docente, en tanto habilite espacios de participación, innovación educativa, democratización” (foro virtual del Espacio Referente del Proyecto TIC, julio de 2008) de los procesos de cambio, y visibilidad, a través de entornos accesibles.

El marco de referencia del Proyecto TIC se fundamenta en los siguientes “principios rectores”:

Figura 106. Principios rectores CUD en el Proyecto TIC USAL-CERP.

Fuente: Mesta y Silva, 2010

- Formación: como proceso de actualización permanente que el docente puede realizar estando en servicio, gracias a los entornos virtuales LMS que permiten la actividad formativa sin limitaciones espaciotemporales.
- Inclusión digital: implica dos estrategias, inclusión de dispositivos tecnológicos conectados a la Red, inclusión de competencias digitales en el currículo.
- Participación: práctica clave de promoción social y superación de la marginalidad.
- Innovación: mediante tres componentes que son la incorporación de nuevos medios, la transformación de las prácticas educativas en el seno de las aulas, la investigación.
- Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD): como práctica organizada y sistemática de cooperación de la comunidad universitaria con países, instituciones o contextos que requieren ayuda y apoyo en procesos de mejora e inclusión social, formación y promoción.

Como veremos en la sección final de este capítulo, donde hemos transcripto el Plan inicial de las acciones, los objetivos que orientaron la CUD mediante entornos virtuales, implican distintos ámbitos de actividad:

- a. Generar una experiencia de intercambio y *cooperación* entre instituciones educativas y de formación docente.
- b. Promover la *investigación* y la *innovación* educativa referidas a la integración de las nuevas tecnologías en los procesos educativos.
- c. Brindar *herramientas tecnológicas* de apoyo a la tarea del docente que faciliten una mayor *economía de recursos* y ayuden a mejorar su *calidad de vida*.

- d. Desarrollar una *experiencia de integración de herramientas tecnológicas* en los procesos educativos de los formadores de formadores, apuntando a:
- e. La *actualización* continua de los docentes.
- f. Procesos de *enseñanza y aprendizaje* más interactivos y cercanos al alumno.
- g. Promover entre los profesores participantes, programas de *formación* continua, postgrados, pasantías e *intercambios académicos*, apuntando a la actualización profesional y la investigación educativa.

El proceso de empoderamiento y el protagonismo de los actores implicados en este Proyecto CUD, permite promover un modelo más comprometido, basado en una actitud particularísima; como una iniciativa donde el punto de partida de la innovación, no corresponde necesariamente a las indicaciones de los directores de los Centros, ni es producto de la observancia¹⁵¹, sino que reside en las bases mismas de las instituciones; “en los sentimientos y esperanzas de los docentes formadores y profesores noveles, y en cómo han aprendido a complementarse y apoyarse” (E.F. 03/02/2010-I.C.6).

La característica fundamental de esta experiencia CUD en los Centros educativos uruguayos, reside en el protagonismo del docente en los procesos de innovación educativa, y el rol de los profesores noveles y estudiantes, como agentes de cambio. Quienes se implican en el Proyecto, “asumen el Proyecto como medio de objetivación y superación personal, como una forma de participación y poder de cambio social” (O.E.B. 07/2008).

En cuanto al proceso de la Contraparte en la concreción de la Ayuda CUD, institucionalmente hubo un gran apoyo al Proyecto desde el inicio de las conversaciones y, coyunturalmente, hubo una “interdependencia insospechada” con el Plan CEIBAL¹⁵², un “buen efecto colateral” en el que “el punto de

¹⁵¹ Véase el análisis realizado a propósito de la consulta realizada en el marco CUD, mediante la Escala de Actitudes de DE PABLO (2005), ítem “Motivaciones”.

¹⁵² Contemporáneo al Proyecto TIC USAL CERP, se fue consolidando, desde el año 2006, el Plan

encuentro de esa mutua ayuda, es el docente del sistema de Formación docente”. “Hoy se cumplen 2 años del decreto Ceibal, y estoy en Salto, con el Proyecto TIC; en estas fechas hay una efervescencia general en las escuelas y liceos, con el Plan Ceibal, que repercute positivamente en las expectativas de la gente sobre la formación que nosotros podamos darle dentro del Proyecto CUD, para prepararse mejor a este nuevo tiempo de la tecnología en la Educación Pública” (O.E.F. 07/2008).

“Ayer y hoy hemos viajado de Salto a Montevideo, y desde Montevideo a Florida. Me han traído para recorrer las aulas de las primeras escuelas del país que implementaron el Plan Ceibal, y a propósito de mi visita, han preparado una mesa de conferencias y una Expo de innovación educativa en el Instituto de Formación Docente de la ciudad, con demostraciones mediante la Computadora XO que usan los niños en clase. Este es el tercer año de implementación de CEIBAL y prácticamente todos los niños de las escuelas públicas de Uruguay tienen su ordenador en casa y clase¹⁵³. Participaron formadores, profesores de instituto, maestros y estudiantes de magisterio. Había casi sesenta personas. Los maestros han dicho varias veces, que el desafío ahora está en la formación, que sienten que este aspecto aun es deficitario, y que necesitamos un “cambio de chip en la mente de los docentes”; todos hablaron de ello durante el debate a posteriori de mi charla” (O.E.F. 06/2009).

10.5.1. Valores de fondo en los procesos de transferencia tecnológica y formación en el marco CUD USAL CERP

El Proyecto TIC USAL CERP va más allá de una mera transferencia de

CEIBAL, un programa de inclusión digital para las Escuelas Primarias de todo el país, que dependió directamente de la iniciativa del Presidente asunto, el Dr. Tabaré Vazquez. El Plan CEIBAL, “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea”, El Plan, dota de un ordenador por niño, por cada escuela, en todo el territorio nacional, y distribuye conexión ADSL para las aulas primarias de todo el país. El plan también prevé que en los próximos años, se inicie la distribución de ordenadores para la Educación Media, en forma progresiva, hasta completar todos los institutos del país.

¹⁵³ 350 mil niños de Escuelas Públicas Uruguayas recibieron su ordenador personal modelo XO, entre el año 2007 y 2009.

infraestructura tecnológica. Ésta se sostiene a través del trabajo colaborativo, la participación y corresponsabilidad. La transferencia se concreta en la inclusión de entornos virtuales *online* en el interior de las comunidades educativas, a través de la introducción de la Plataforma Virtual MOODLE, acompañada de capacitación para una implementación eficaz.

PROYECTO TIC USAL - Cooperación Universitaria al Desarrollo.

Main Menu

- Proyecto TIC
- Colaboración Académica
- Universidad de Salamanca.
- Sala de Tutoría.
- Novidades
- Site Administration

Course categories

PRINCIPAL - PROYECTO TIC USAL - CERP LITORAL - SALTO	56
AULAS CERP 2012	28
CURSOS DE VERANO 2012	1
AULAS CERP 2013	3
TERCER ENCUENTRO INTERNACIONAL TIC Y EDUCACIÓN - Agosto de 2011 - Proyecto TIC USAL CERP	1
AULA URUGUAY	15
DEFD - COORDINACIÓN NACIONAL	2
TIC PARA ENSEÑAR FÍSICA. Prof. José Di Laccio.	1
LICEO 1 - "Osimani y Llerena"	21
LICEO 2 - "Antonio Grompone"	9
LICEO 3 - "Arq. Armando J. Barbieri"	28
LICEO 4	3
Área de Apoyo FURB.	7

Logos: UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, iuce, CUD

¡Bienvenidos!
El Proyecto TIC de la Universidad de Salamanca, apoya actividades de inclusión tecnológica y formación digital.

[USAL TV](#)

Figura 107. Portada virtual del Entorno CUD USAL CERP en MOODLE.

Fuente: Captura de pantalla.

Como se ha expuesto arriba, el tipo de entorno virtual LMS es idóneo para desarrollar proyectos de cooperación de tipo integrador a nivel social, y la promoción de redes. Permite potenciar el trabajo conjunto, proporciona herramientas de tutoría y seguimiento, y facilita la integración de aplicaciones Web 2.0 de alta utilidad para los destinatarios.

En este caso CUD, se generó alternativamente, la experiencia del Entorno *Blended*, posibilitado por la combinatoria compleja de las dimensiones virtual y física, al integrar las diversas herramientas y alcances de cada entorno. Este tipo de actividad, ha constituido el 10% de las acciones del Proyecto, entre los años 2007 y 2011 (Análisis del informe Proyecto CUD emitido por la USAL a pedido del Banco Interamericano de Desarrollo, el 13 de julio de 2011)¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Ver Anexo VIII.

En este marco etnográfico, entendemos que la calidad y la eficacia de la ayuda, a favor del desarrollo, dependerá de cómo lleguen las acciones CUD a las personas y comunidades particulares. Igualmente, ello incidirá en la capacidad potencial para mover procesos de cambio hacia mejores condiciones de vida. Por ende, consideramos que el grado de la eficacia CUD en este caso, no depende de unos datos estadísticos sobre resultados, sino que radica en el retorno de beneficios, que logra producir la CUD hacia las personas concretas, destinatarias de las acciones, a través de la implementación de los instrumentos, medios, y recursos de la ayuda.

Figura 108. Aula central del Proyecto TIC USAL. Entorno virtual NOESIS.

Fuente: Captura de pantalla. Marzo de 2009.

El entorno virtual CUD es considerado por los actores, un lugar de interacción y promoción de la inclusión, más la innovación. A través de la observación participante, hemos visto el transcurso del Plan de capacitación. Mediante las distintas intervenciones solicitadas a los tutores voluntarios, se observa cómo los esfuerzos del Proyecto derivan en este primer tiempo, hacia la alfabetización

digital básica de los docentes, mediante la capacitación instrumental-procedimental en tecnología LMS-MOODLE.

Inicialmente, se debió priorizar la instrucción, antes que los procesos reflexivos de la inclusión, por la gran diversidad en niveles de competencias instrumentales de los participantes. A posteriori, lograda la primera capacitación, y niveladas las competencias básicas para el uso de los entornos TIC, el proyecto de capacitación, apuntó a generar procesos reflexivos y nuevos diseños didácticos para la inclusión digital de los formadores, cuestión esta última, clave en la fundamentación del propio Proyecto.

La identificación de los niveles de conocimiento y competencias en TIC, se realizó a través de foros virtuales, y de una consulta vía correo electrónico; ésta se centraba en tres aspectos: las experiencias y conocimientos previos en la temática, las expectativas respecto de esta experiencia en particular, y el papel de la integración de las tecnologías en la formación de los futuros docentes. En el planteo original del Proyecto CUD contemplaba trabajar el componente diagnóstico mediante TIC, el componente de las expectativas-motivaciones de la inclusión digital, y el componente de los desafíos y apropiación (como compromiso personal, al menos).

Sin embargo, las necesidades instrumentales obligan al cambio de plan. A modo de referencia, veamos que más del 70% de los docentes matriculados en esta capacitación, no tenían nociones previas sobre entornos virtuales LMS aplicados a procesos formativos. En este punto, la O.E.V., nos permitió generar instancias de interacción con los participantes y aplicación de procedimientos conversacionales abiertos, a fin de profundizar en las expectativas de los beneficiarios. De un total de 25 docentes, 18 docentes (72%) se muestra receptivo a conversar sobre sus expectativas personales en relación a la oferta formativa en el marco CUD, y coincide en su percepción de la cooperación desde la USAL como una oportunidad para capacitarse y responder a las demandas del

contexto digital. Todos los docentes con los que interactuamos entonces, manifestó asimismo la preocupación de la distancia entre las competencias que estaban adquiriendo, y la insuficiente infraestructura (fundamentalmente, equipos y conectividad) para concretar luego lo aprendido en el medio de trabajo.

Transcurridos dos semestres de las primeras acciones del Proyecto, ya observábamos en el entorno virtual NOESIS, 23 aulas en la categoría principal (CERP) y 89 aulas virtuales de práctica (capacitación) en las categorías de Institutos beneficiarios. En el contexto de esta experiencia, la red de soporte y de interacción, hizo posible la continuidad de la innovación.

A la fecha (2011), únicamente contabilizando aquellos pertenecientes directamente al ámbito CUD, se ejecutó un total de 244 proyectos de innovación con inclusión digital, en los niveles educativos medio, superior y de formación continua, en la región de influencia del CERP.

10.5.2. Coordinación y capacitación en los entornos virtuales CUD. El lugar del espacio referente para los participantes del Proyecto

El diseño virtual CUD prioriza la creación de entornos virtuales para la comunicación e interacción, y los prefiere por encima de otras herramientas de transmisión o transferencia unidireccional de información.

Entre 2007 y 2009, mediante la observación etnográfica virtual en el entorno NOESIS, nos integramos activamente en la dinámica particular de cada uno de los entornos comunicativos de las aulas CUD, para la coordinación y capacitación (3 aulas: CERP, LICEO 1, LICEO 5); nos integramos igualmente, a las aulas de práctica donde los docentes creaban sus primeras herramientas de innovación tecnológica adaptada a sus estudiantes.

Figura 109. Espacio virtual referente (aula central del Proyecto) para la capacitación y acompañamiento de los beneficiarios.

Fuente: Captura de pantalla

Pusimos especial énfasis en la observación de indicios del retorno de las acciones CUD en los entornos virtuales, en relación a las oportunidades de mejora profesional y educativa que ofrecían para los destinatarios; es decir, en las evidencias de las posibilidades y oportunidades habilitadas desde los entornos virtuales CUD, por la motivación y bienestar de los destinatarios, y desde ellos, la influencia positiva en sus comunidades, orientándose hacia mejores condiciones educativas.

Transcurre la *Etapa 1 de formación* (año 2007) y 23 docentes desarrollan todo el curso, inclusive los proyectos de aplicación de sus aulas virtuales, en el entorno NOESIS. Sin embargo, es a posteriori, durante el segundo año de aplicación, en la *Etapa 2 de la capacitación*, (año 2008), cuando se inicia un proceso reflexivo con la población participante, sobre la relevancia de los entornos virtuales como habilitantes de nuevas oportunidades. La cantidad de docentes que participaban en la capacitación en MOODLE, se había duplicado en un año, a inicios de 2008 (50 docentes).

En el Informe 2008 del Proyecto TIC, se resume el resultado de una Consulta Abierta a docentes participantes, a quienes se les solicitó que expresaran en el Foro del Aula de Coordinación, aquellos aspectos que ellos señalarían como fortalezas del entorno virtual-plataforma LMS: a) considerando sus propias prácticas; b) considerando lo que dicen sus alumnos sobre el entorno virtual.

El Equipo de coordinación y tutoría del Proyecto, relevó 44 respuestas producidas en el Foro (noviembre 2008), sintetizándolas en dos grupos de ítems como se observa en la Tabla 37 (el subrayado y negrita son nuestros).

Aspectos señalados por el grupo Docente	Aspectos señalados por el grupo Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entorno <u>sencillo</u> y con íconos explicativos. ✓ Su uso básico para la edición es <u>fácil de aprender</u>. ✓ Luego de producidos varios recursos que <u>pueden replicarse se ahorra tiempo</u>. ✓ Ecológico: contenidos reutilizables, digitales y <u>accesibles</u>. ✓ Se da énfasis en la <u>comunicación y mejora la relación</u> con el alumno. ✓ Con el aula virtual se <u>pueden integrar varios y distintos recursos</u>. ✓ Permite <u>ampliar la evaluación, ayuda a procesar y sistematizar resultados</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es una plataforma <u>sencilla</u> y fácil. ✓ Los materiales son variados, están un solo lugar y son accesibles. ✓ Los foros <u>mejoran la relación con el docente y a nivel grupal</u>. ✓ <u>Exige más participación</u> y elaboración de los temas. ✓ Sirve como preparación para futuros trabajos y profesiones en Internet. ✓ Hay <u>abundancia de referencias y recursos</u> para el análisis de los temas. ✓ <u>Ingreso libre y a cualquier hora</u> para ver materiales y participaciones de otros alumnos.

Tabla 37. Síntesis de resultados obtenidos en la Consulta a Docentes y Alumnos sobre fortalezas del Entorno Virtual Moodle en el marco del Proyecto TIC USAL

Fuente: Informe de Actividades - Proyecto TIC USAL CERP, Informe IUCE, 2008.

El objetivo de esta Consulta (Informe del Proyecto CUD USAL, año 2008) fue conocer la utilidad y funcionalidad final de la aplicación de la Plataforma

MOODLE en relación a los destinatarios. Como hemos podido comprobar, el mayor énfasis se centra en las ideas de accesibilidad, disponibilidad, interactividad y comunicación, así como sencillez de uso.

A nivel etnográfico virtual, pudimos contrastar los contenidos de esta consulta, a través de las conversaciones que veníamos manteniendo *online*, con los docentes más comprometidos con el Proyecto, considerando como tales, aquellos que transcurridas las dos primeras etapas de capacitación (a fines del año 2008) continuaron participando de las acciones y al mismo tiempo, hubieren desarrollado al menos un Proyecto de innovación didáctica mediante la integración del entorno virtual (MOODLE y/o Web 2.0).

La experiencia del Proyecto TIC mediante la inclusión de entornos virtuales, y el seguimiento realizado desde la CUD, se percibe, por parte de los beneficiarios, como una oportunidad en varios sentidos.

Oportunidad de formarse, “oportunidad de motivar a la gente”, oportunidad “de implicación y compromiso de la gente respecto de las necesidades actuales de incorporar nuevas herramientas en el contexto educativo” (O.E.V. y análisis de material documental, realizado entre 07/2009 y 08/2011).

Figura 110. Proyecto CUD como espacio de oportunidades, visto desde la observación participante (O.E.V)

Fuente: Elaboración propia

Los testimonios relevados mediante la O.E.V. y en el análisis de documentos CUD (grupo de docentes comprometidos con la CUD y grupo de docentes beneficiarios ocasionales de la CUD), generan la tríada que hemos dispuesto en el esquema precedente.

La CUD a través de entornos virtuales, se identifica con: oportunidad [de formación, de experiencias, de intercambio con España], comunicación [interprofesional y personal], disponibilidad [técnica y tecnológica]; en términos globales, la CUD permite disponer de apoyo humano profesional para transitar el camino del cambio y los desafíos asociados a la inclusión digital.

10.6. Alcances de la CUD según la naturaleza de la tecnología y de los entornos implicados en los eventos generados en el marco CUD

La participación etnográfica nos ha permitido realizar un trabajo de profundización respecto de cómo se implementaban distintos entornos virtuales en las acciones CUD. Hemos puesto especial énfasis en cómo los actores de la cooperación, se desenvolvían y expresaban, en el marco de la CUD en los terrenos físico, virtual y *blended*.

Asimismo, sistemáticamente, hemos relevado cada semestre los registros de actividad del caso en el entorno LMS, primero en los entornos NOESIS y EUDORED (USAL), luego en el entorno virtual independiente, EOVIRTUAL.

Entre 2007 y 2011, el total de tiempo invertido en el trabajo etnográfico adaptativo multi-situado (virtual + físico), como vemos en la Tabla 38, fue de 5150 horas. En este tiempo, se realizó el itinerario que habíamos planteado desde el enfoque sistémico del entorno etnográfico del caso¹⁵⁵.

¹⁵⁵ A fin de sopesar la permanencia del etnógrafo, debe tenerse en cuenta que el servicio CUD ofreció un total de 34560 horas de trabajo de Cooperación al Desarrollo, entre 2007 y 2011, considerando las tres dimensiones del terreno CUD. De acuerdo a los registros MOODLE (NOESIS, EUDORED, y EOVIRTUAL), el tiempo de permanencia activa, en terreno virtual ha sido de 190 semanas. Con una dedicación promedio de 2 horas diarias de presencia online, de lunes a sábados, entre los años 2007 y 2011.

<i>Agenda/Territorio</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>
Virtual	Permanencia del etnógrafo virtual en terreno CUD virtual: 3790 horas.				
Entorno <i>Blended</i> (combinatoria virtual/físico)	441 horas CUD - eventos en modalidad <i>blended</i> : Encuentros TIC. Coordinación Proyecto CUD. Seminario Herramientas Web 2.0. 100% de actividad de O.E.B.				
Físico	Eventos: Cursos de formación; Seminarios; Encuentros interdisciplinarios de inclusión TIC. Exposición: TIC, innovación y desarrollo. Presentación de proyectos de innovación en las áreas formativas del CERP. Voluntariado USAL. Permanencia del etnógrafo en la dimensión física del terreno CUD: 1360 horas (O.E.F y Entrevistas).				
TOTAL	34560 horas totales CUD USAL (2007-2011) 5150 horas de implicación etnográfica multisituada				

Tabla 38. La implicación del etnógrafo en el caso en horas de permanencia en el campo, en el desarrollo de eventos multisituados (entre 2007 y 2011 inclusive).

Fuente: Elaboración propia

La implementación de MOODLE permitió tener una plataforma virtual de base, que hizo de espacio de referencia. Al mismo tiempo, orientados a las actividades de soporte y seguimiento de las acciones, se implementaron entornos virtuales complementarios, aprovechando esencialmente herramientas para la comunicación.

Según vemos en la Figura 111, la CUD se inicia con un primer acercamiento vía mensajería electrónica, y a posteriori se hace la inclusión de MOODLE como terreno virtual referente, y las herramienta de entorno Blogger, MSN, Second Life (3D), Skype, las redes sociales facebook y twitter, y las herramientas de ofimática virtual (en este caso Google Docs).

Figura 111. Entornos virtuales integrados en el caso CUD USAL CERP entre 2006 y 2012.
Fuente: Elaboración propia

Figura 112. Incursión en mundos virtuales. Experiencia de observación participante en el entorno virtual tridimensional Second Life¹⁵⁶.
Fuente: Captura de pantalla

En el procesamiento del material etnográfico, arribamos a la conclusión de que la tecnología *online* no tiene valor por sí misma en términos de cooperación, sino

¹⁵⁶ Programa de Capacitación del Proyecto CUD USAL CERP: MOODLE y Mundos Virtuales (2008). Técnica conversacional. Captura del entorno 3D: el avatar (representación personal) del investigador ("Carmela Shilova") dialogando con una de las participantes, sobre adaptación al nuevo entorno y percepciones en torno a la nueva experiencia virtual.

por los procesos que habilita, a través de la dinámica de la interacción entre las personas.

Identificamos cuatro procesos claves en la CUD, a su vez asociados con la aplicación de los entornos virtuales:

interacción – motivación – innovación – redes de contactos

La interacción es un proceso clave en este caso de la CUD, habilitado por los entornos virtuales a través de las herramientas de comunicación, en sus diversos formatos. La interacción se da como proceso medular y transversal a toda la acción CUD. Es un proceso que se inicia en un período previo a la asunción al terreno físico, a fin de establecer el contacto, generar un mayor conocimiento entre los actores, el intercambio, la sensibilización, y la alineación a nivel subjetivo y a nivel técnico, de los objetivos y estrategias de cooperación explícitas, de acuerdo a las condiciones locales y necesidades de desarrollo.

La motivación se promueve en pequeños grupos en el terreno físico, mediante contacto cara a cara, en el desarrollo de las acciones previstas. La motivación se genera y sostiene, desde una perspectiva estratégica, orientada por unas tareas concretas, a modo de proyectos de trabajo a corto plazo, que aportarán un beneficio que es claramente expresado (“el diseño didáctico final que obtengamos como producto de nuestro curso podrán aplicarlo en sus aulas para iniciar un proceso de innovación”¹⁵⁷; “aprenderemos estas competencias de uso del blog para que ustedes puedan trabajar con su blog comunitario en sus centros y divulgar novedades e información a la Comunidad”¹⁵⁸).

¹⁵⁷ O.E.F. (Seminario Herramientas 2.0 – julio 2007) y E. V. 01/07/2009-I.C.2.

¹⁵⁸ O.E.F. (Plan de Voluntariado USAL. Capacitación en creación y gestión de Blogs – julio de 2008)

Ejemplo de una Sesión de ayuda (Entorno virtual MSN – 23/07/08)	Esquema
ALE dice: <i>HOLA XXXXXXXX ¡!!! COMO ESTAS</i>	Contacto.
Tutor: <i>Holaaaaaaa!!!!</i>	Saludo
Tutor: <i>bien y tu que tal</i>	
Tutor: <i>recien estuve con los alumnos de XXXXX</i>	
ALE dice: <i>A QUE BUENO COMO ESTUVO ESO</i>	Referencias de actividades.
Tutor: <i>muy bien; muy bueno el contacto con los estudiantes</i>	
ALE dice: <i>SI, BUENISIMO! CUANDO LO PODEMOS ACER CON LOS MIOS</i>	Contacto
Tutor: <i>cuando quieras; ahora estas en el liceo?</i>	
ALE dice: <i>SABES ESTOY CON LOS CORREOS DE MIS ALUMNOS</i>	
ALE dice: <i>NO EN MI CASA</i>	
Tutor: <i>Ah! si, dime que necesitas</i>	
ALE dice: <i>NO SE COMO INGRESARLOS; ESTOY EN LA PLATAFORMA PERO NO SE</i>	Disponibilidad del tutor.
Tutor: <i>a ver... un momento...</i>	
ALE dice: <i>ESTOY EN PARTICIPANTES</i>	
ALE dice: <i>(emoticono)</i>	
Tutor: <i>bueno</i>	
Tutor: <i>es que cada usuario, debe entrar con su cuenta</i>	Procedimiento de la ayuda.
Tutor: <i>y cambiar la contraseña y poner la información adecuada</i>	
Tutor: <i>por ejemplo, tienes que salir de tu cuenta</i>	
Tutor: <i>y entrar como un usuario alumnos</i>	
Tutor: <i>haz la prueba</i>	Pasos de resolución
Tutor: <i>porque las cuentas en EUDORED ya están dadas de alta</i>	- orientación
ALE dice: <i>A OK YO TENGO LOS CORREOS DE ELLOS PARA INGRESARLOS</i>	- espera
Tutor: <i>solo tienen que cambiar el nombre</i>	- progresividad
Tutor: <i>ok</i>	- presencia
Tutor: <i>entonces tines que entrar con cada usuario</i>	-mensaje motivacional
ALE dice: <i>YO AGO ESO</i>	contacto /
ALE dice: <i>A BARBARO</i>	disponibilidad,
Tutor: <i>seria mas práctico que lo hicieras en el aula de informática porque te lleva todo un dia si lo haces sola</i>	cercanía.
Tutor: <i>porque son 120 cuentas</i>	
ALE dice: <i>Y TENGO UNA CARPETA DE TRABAJOS PARA SUBIRLES</i>	
Tutor: <i>te digo el procedimiento</i>	
Tutor: <i>entras con el usuario</i>	
Tutor: <i>lo primero es cambiar la contraseña; por ejemplo por el apellido del alumno</i>	
Tutor: <i>luego lo segundo: editar información</i>	
Tutor: <i>poner el nombre y apellido real</i>	
Tutor: <i>luego poner el email</i>	
Tutor: <i>prueba con uno de los usuarios que te espero aquí mientras tanto</i>	
ALE dice: <i>OK MUCAS!!!!!!</i>	
ALE dice: <i>EL NOMBRE DE USUARIO DE LOS ALUMNOS ES LICEO2-10, o LICEO2-10-001</i>	
Tutor: <i>todo - LICEO2-10-001</i>	
ALE dice: <i>espectacular ¡!! Entre!!!</i>	
ALE dice: <i>AHORA LES CAMBIO EL NOMBRE A MIS ALUMNOS</i>	
Tutor: <i>¡cualquier cosa aqui estoy!</i>	

Tabla 39. Esquema típico de una sesión de ayuda online.

Fuente: Elaboración propia sobre un ejemplo concreto.

El seguimiento (cercanía, tutoría) de los actores de la cooperación es clave para su consecución. Los entornos virtuales sirven de apoyo en el tratamiento de material de trabajo, la creación de objetos digitales al servicio de la tarea, el envío de recordatorios y mensajes motivacionales; crean la representación de disponibilidad, presencia y cercanía, al habilitar un espacio donde los agentes de la cooperación están conectados a los beneficiarios, visibles y disponibles.

TIC: Nuevos soportes para la enseñanza

Noesis » PIC-TIC » Foros » Foro de Presentación

Estimados compañeros:
¡Bienvenidos!
A partir del 15 de febrero estaremos intercambiando nuestras primeras opiniones y presentaciones a través de este foro de bienvenida.
La idea es que vayamos conociendo el entorno virtual que será nuestro ambiente cotidiano de trabajo, y usaremos este foro para expresar nuestras inquietudes e incluso dudas, relacionadas con el curso.
Nos vemos,
María del Carmen

Debate	Empezado por	Respuestas	Último men
Explorando Moodle	Maria del Carmen Silva Menoni	36	Martha Parodi Ma dom, 11 de mar de 2007,
Bienvenida	Joaquín García Carrasco	5	Adriana López Pi don, 4 de mar de 2007,
Bienvenidas Raquel y Silvia	Maria del Carmen Silva Menoni	8	Adriana López Pi don, 16 de feb de 2007,
Saludos de Adriana, Mónica y Raquel desde salto	Raquel Vique Cabrera	0	Raquel Vique C vie, 16 de feb de 2007,

Figura 113. Foro de Presentación en CERP – carátula y debates. Entorno MOODLE NOESIS.

Fuente: Captura de pantalla

TIC: Nuevos soportes para la enseñanza

Noesis » PIC-TIC » Foros » Foro de Presentación » Explorando Moodle

Mostrar respuestas en forma anidada

Explorando Moodle
de Maria del Carmen Silva Menoni - sábado, 24 de febrero de 2007, 00:58

Hola a todos,
Aquí los invito a comentar lo que han ido explorando de Moodle.
Para participar solo cliquen en "Responder" y allí les abre el procesador de textos.
Saludos
María del Carmen

Re: Explorando Moodle
de Adriana López Pedrozo - sábado, 24 de febrero de 2007, 13:26

Toda una aventura, esta exploración.
Creo que la aplicabilidad mayor, puede pasar por: las tareas y el chat
Las tareas: en cuanto al seguimiento y retroalimentación constante al alumno, y al autoaprendizaje del docente, durante el proceso de enseñanza. Nos enriquecemos enormemente del aporte y nuevas ideas de nuestros alumnos.
El chat: en cuanto al intercambio de experiencias con colegas, que me pueden gustar o no, lo que me permitirá optar por "practicar esto o aquello".
En lo que se refiere a la plataforma Moodle, la posibilidad de comunicarse con docentes (en este caso), su accionar, líneas de gestión, vínculos áulicos, está utilizadas, competencias desarrolladas, acciones psicopedagógicas, etc. me parece absolutamente valorable, más teniendo en cuenta que, desde ambas

Figura 114. Detalle de un debate en Foro de Presentación del curso en CERP.

Fuente: Captura de pantalla

Figura 115. Detalle de un debate en Foro de Bienvenida - curso en Liceo 1.

Fuente: Captura de pantalla

Innovación. Este proceso surge como el desenlace natural de las acciones en el terreno tanto físico como virtual. Tiene intrínseca relación con los niveles de interacción y motivación en el terreno CUD multidimensional. Descubrimos que la propia identidad CUD genera un marco privilegiado para la innovación¹⁵⁹, pensada ésta en términos de desarrollo, acorde al contexto y las necesidades locales. Los entornos virtuales habilitan instrumentos especialmente orientados a la innovación, y ellos mismos se pueden transformar en los espacios donde se desarrollan proyectos de trabajo o se crean nuevos productos u objetos.

La innovación es considerada un aporte valioso respecto del grupo social que participa directa o indirectamente de los beneficios de las acciones CUD¹⁶⁰. La capacidad de innovar y la concreción de procesos de innovación, genera satisfacción y bienestar en los actores, en correspondencia a la representación de servicio profesional y servicio altruista, a su comunidad.

¹⁵⁹ E.F. 23/07/12-I.C.6.

¹⁶⁰ E.V. 26/07/12-I.C.3

Httas-Web20 -> Foros -> Foro Plataformas -> Trabajo en plataformas

Trabajo en plataformas

de Luján Mogliazza Querio - martes, 10 de julio de 2007, 21:53

Hola.

Primero que nada disculpas por llegar casi al cierre con el comentario sobre el trabajo en plataformas. Pero no quería dejar de pasar esta oportunidad para comentarles el trabajo que hemos realizado junto con las compañeras del Liceo N° 1, en el marco del Proyecto.

El mismo comenzó en marzo, y atravesó un gran desafío: lograr que los alumnos -que tienen unos 16 años- se animaran a trabajar en esta modalidad. Fue una labor que compartimos junto con Cristina Rastellino, ya que aprovechamos horas de tutorías y horas de mis clases para guiarlos en la elaboración de

una casilla de correo, y luego con la ficha de inscripción al curso. Luego ellos mismos se fueron inscribiendo en los restantes cursos de la plataforma. Otro desafío ha sido y es mantenerlos con el interés por el trabajo en esta modalidad, la cual es complementaria al trabajo de clase. Tímidamente comenzamos con un foro, y luego fuimos buscando otras herramientas para motivar el trabajo en nuestras asignaturas. Es así que hemos descubierto cierto potencial en nuestros alumnos, que de otra manera nos pasaría desapercibido. Por ejemplo, alumnos que en clase participan en forma discontinua, en la plataforma lo hacen seguido y mejor. Es tanto que les preocupaba el término de la experiencia en junio, se tranquilizaron más cuando recibimos la noticia de la continuidad.

Personalmente creo que aún nos queda camino por hacer. Sería bueno que otros docentes de nuestra institución nos acompañaran. Encuentro grandes fortalezas:

- El trabajo con TIC's no desplaza "la tiza y el pizarrón" sino que lo fortalece.
- Mejora las relaciones entre colegas, entre docente y alumnos: "esto se hace así..."
- Compañeros y/o alumnos te comentan de par a par de qué forma resolver determinadas situaciones.

Espero que esta modalidad, así como las otras, sean implementadas en más centros educativos de nuestro país.

Saludos.

Lujan

Esta es una copia del mensaje publicado en Httas-Web20 .

Para responder a este mensaje, haga clic en este enlace:

<http://212.128.132.27/moodle/mod/forum/post.php?reply=2075>

Borrarse de este foro:

<http://212.128.132.27/moodle/mod/forum/subscribe.php?id=355>

Figura 116. Innovación y participación de los beneficiarios. Testimonio de una docente participante beneficiaria del Proyecto CUD en Uruguay, en el marco del Seminario de Herramientas Web 2.0.

Fuente: Captura del texto del email y registro en Foro de Plataforma MOODLE, 10 de julio de 2007.

Plataforma virtual NOESIS – Proyecto TIC y Email: mcsilva@usal.es

El concepto de bienestar fue investigado en el marco de un Proyecto I+D del MEC, por De Pablos (2007) y, a posteriori, ello se tomó en cuenta en el marco del Proyecto CUD para aplicar el instrumento escalar creado por De Pablos. Nosotros participamos de la aplicación, apoyando todos los pasos para su concreción (ver

Anexo VI). De ahí, aprovechamos los datos relevados mediante la escala. Para todos los actores CUD comprometidos con sus comunidades, la innovación con tecnología, tiene un significado relevante en relación a las motivaciones orientadas al reto, al deber profesional, y la responsabilidad social.

Figura 117. Motivaciones, satisfacción y bienestar en los docentes innovadores, según información obtenida por la CUD USAL CERP¹⁶¹. Aplicación de escala de bienestar subjetivo, de acuerdo a De Pablos (2007).

Fuente: Informe Proyecto TIC, USAL-CERP, 2010.

Las personas que iniciaron un proceso de innovación en sus prácticas cotidianas, apoyados desde el marco CUD, se muestran motivados por el sentido del deber profesional, en el que se implica una gran carga (conciencia) de responsabilidad social, y del rol del docente como agente de desarrollo de la sociedad. En esta línea, es coherente que el ítem referido a la conciencia sobre las necesidades de los alumnos (“porque mis alumnos lo necesitan”), coincida en el mismo grado de valoración (ambos máximos), con el sentido de responsabilidad social. En grado notorio aunque con una pequeña variación, los participantes expresan que su motivación personal, respecto de la innovación, tiene que ver también con sus

¹⁶¹ El Informe de los resultados de la aplicación de la escala de bienestar subjetivo, se consideró material de interés para complementar el proceso de triangulación de los datos relevados por la investigación, en la aplicación de la O.E.F y O.E.V; E.F y E.V.

propios retos personales¹⁶².

(sección de E.F. I.C.3. 24/07/12)

Pregunta 3.

Investigador: *“En cuanto a la calidad de las acciones realizadas, y éstas, en relación a los objetivos del Proyecto, que grado percibe de logro.”*

I.C.3.- *“El proyecto ha presentado tres líneas de acción bien definidas: Innovación en las prácticas pedagógicas, formación en entornos virtuales de aprendizaje e inclusión digital. Estas líneas de acción han sido se han desarrollado durante estos siete años y las cuales han arrojado resultados observables y cuantificables.”*

Investigador: *“¿Podríamos referirnos entonces al impacto, o a los efectos del Proyecto CUD en la Institución y su contexto?”*

I.C.3.- *“La ejecución del proyecto ha impactado positivamente en la institución y su contexto. En la institución formando recursos humanos dispuestos a abordar el proceso de enseñanza incluyendo las nuevas tecnologías de la comunicación; y de esta forma generando interés en sus estudiantes, futuros profesionales de la educación, por incorporarlos a su ámbito de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte ha contribuido al desarrollo de redes profesionales e instancias de intercambio académico y cooperación con otras instituciones universitarias (...).”*

Figura 118. Transcripción de la E.F.-I.C3. Fecha: 24/07/12. Pregunta 3

El valor de las Redes de contactos. En las acciones comunicativas en el marco CUD, los entornos de red habilitan una particular sinergia dentro de los equipos de trabajo. En los entornos virtuales orientados a generar las redes de contactos, el equipo CUD dispone de las herramientas adecuadas para la actualización permanente, de la información relevante a los actores de la cooperación. Los dispositivos tecnológicos disponibles en el marco CUD, con acceso a redes, permiten a los actores, establecer una conexión simultánea, para la transferencia de contenidos, objetos, productos y tecnología soft, de potencial aplicación en las tareas o plan de trabajo compartido, en el terreno físico o virtual.

¹⁶² En el Anexo VI se incluyen formularios representativos.

10.7. Potencial CUD de los entornos virtuales, en términos de formación y generación de redes y procesos de desarrollo local

Sobre el potencial de la CUD USAL en Uruguay por la inclusión de los entornos virtuales, en términos de formación para la promoción de procesos de desarrollo local, encontramos una relación directa de ésta, con la disponibilidad que habilita el Proyecto TIC USAL CERP, para el uso libre y gratuito de tecnología *online*, de acuerdo a las necesidades de los entornos institucionales y comunitarios.

Figura 119. Instituciones incluidas en la Plataforma CUD de la USAL en Uruguay, al año 2007
Fuente: Elaboración propia

La disponibilidad de entornos virtuales para ser implicados en experiencias de inclusión e innovación digital, en educación, implica no sólo el beneficio de un entorno disponible, sino del acompañamiento personalizado para la aplicación del mismo.

En cada marco institucional, un docente puede solicitar un espacio virtual, e inmediatamente se asocia como participante a la base de datos de docentes beneficiarios del proyecto, y por ende, al aula de referencia del Proyecto, y se incluye en los contactos del correo electrónico 2.0 del Proyecto TIC USAL. De

esta manera, el docente puede enviar y recibir mensajes (comunicación asincrónica), o bien, solicitar ayuda mediante comunicación sincrónica (de tipo chat) en el entorno de Moodle (si ha sido previamente agendado un encuentro), o del correo electrónico 2.0.

Figura 120. Instituciones incluidas en la Plataforma CUD de la USAL en Uruguay, al año 2010
Fuente: Elaboración propia

El E.V. en términos CUD, cobra sentido a través de la dinámica de trabajo y combinatoria de la actividad CUD física, y la complementariedad de las herramientas Web 2.0 que permiten ampliar el alcance de la ayuda CUD, a través de más medios.

La triangulación de la O.E.V. y O.E.F., nos permitió identificar en el caso CUD USAL CERP, un esquema de trabajo que dio resultado en el marco de los objetivos de la ayuda para la inclusión digital.

Entre 2007 y 2009, se observa un notable movimiento dentro del Proyecto y se han llevado a cabo casi cien iniciativas de inclusión digital por parte de los profesores. Este año el proyecto sortó el problema de la caída del servidor y la desaparición del entorno moodle en noesis. Sin embargo, el proyecto sigue adelante, por los vínculos que se han generado en estos años complementariamente a moodle, con MSN y Yahoo fundamentalmente. Ahora están empezando a usar Skype también. El esquema de trabajo del proyecto cada semestre, combina lo físico y lo presencial, en una tensión permanente. Al inicio de una etapa de formación, se preparó el arribo con el contacto previo con la contraparte, vía virtual, organizando la visita física, estableciendo las primeras interacciones, y generando una primera implicación personal (corresponsabilidad) de uno o más beneficiarios como referentes locales respecto de las acciones a realizar en el terreno. Es la etapa de tratamiento del plan conjunto, co-gestionando el proyecto (elementos diagnósticos, líneas del proyecto o del evento, negociación de acuerdo a lo que puede brindar la USAL, declaración de intenciones de ambas partes).

El arribo al terreno CUD físico, se nutrió de la gestación de la red iniciada en la etapa preparatoria (o su gestión en el caso de eventos ya avanzados). La permanencia física apuntó a una fuerte interacción interpersonal, cara a cara, en vistas a trabajar en el plan estratégico, como misión compartida. Se enfatizó en la agenda de compromisos (proyecto) a corto y mediano plazo, según el plan acordado. Existieron muchas recurrencias durante las comunicaciones verbales, insistiendo en las formas de contacto que se iban a continuar en EV, las herramientas, y la presencia como acompañamiento de los procesos personales para la inclusión digital, y la oportunidad de disponer de ayuda permanente online.

Antes de terminar la etapa de trabajo en el CERP, se estaba continuando en el EV, proporcionando elementos de contenidos, conocimientos técnicos y actividades de interacción. La comunicación dentro del entorno, su asiduidad en modalidad personalizada, era y sigue siendo el signo vital de que esto funciona. Nos permite conocer el grado de cobertura y de eficacia de la actividad CUD online. La interacción ha ido siempre asociada a las necesidades puntuales y a la agenda de compromisos, el plan de trabajo compartido en el entorno físico. Para enriquecer esta interacción, se apelaba a la combinación de las herramientas del EV central, (moodle, la "casa" del proyecto CUD), complementando la plataforma con otros EV funcionales y con herramientas de la Web 2.0 externas. Abren formatos de mayor contacto, que permiten ampliar el alcance de la comunicación, con la mensajería instantánea con opción de llamada y videollamada; a través de audio y video; así pueden superarse dificultades comunicativas, en el caso de aquellas personas que tienen un bajo manejo de las herramientas de uso del texto escrito en los EV.

Durante la ayuda personalizada en los procesos de transferencia de capacidades, se fueron creando EVENTOS que ayudaron a incrementar la interacción en pequeños o grandes grupos en vistas a su propio desarrollo. Estos eventos o proyectos de trabajo puntuales que se fueron intercalando entre las etapas, y actuaron como refuerzo de las redes y aumento de la motivación. Por la propuesta de organización del Evento o bien de otras actividades de apoyo a los propios proyectos de trabajo particulares de los beneficiarios. Las personas participantes, se movilizaron notablemente, para organizar en Equipo las actividades, siguiendo unos objetivos bien definidos, y compartidos, por la mejora de su entorno o el logro de cambios/mejoras. El proceso de preparación/gestión de estos eventos, aportó mayor sinergia y sentido de pertenencia grupal en torno a la idea de transformación social. Con estas actividades mejoró el grado de apropiación y consolidó el compromiso de las personas sobre su propio desarrollo y el de su entorno próximo. Estos eventos, de pequeños grupos, comunitarios o regionales, se enriquecieron también, con la incorporación de un participante externo, cuya participación, el grupo percibía como un beneficio en el proceso de mejora. Las herramientas de comunicación síncrona de los E.V. en multiformato (audio y video), fueron muy eficaces para establecer mayor contacto y continuidad en la comunicación.

Figura 121. Transcripción de notas de la Observación Etnográfica: "esquema de trabajo semestral en el Proyecto CUD USAL" (triangulación O.E.V. y O.E.F. 2008/2009).

Figura 122. Interpretación esquemática de las notas etnográficas “esquema de trabajo semestral en el Proyecto CUD USAL” (triangulación O.E.V. y O.E.F. 2008/2009).

Fuente: Elaboración propia

PROYECTO TIC USAL - Cooperación Universitaria al Desarrollo.

You are logged in as Admin User (Logout)

Main Menu

- Proyecto TIC
- Colaboración Académica
- Universidad de Salamanca
- Sala de Tutoría
- Novedades
- Site Administration

Course categories

PRINCIPAL - PROYECTO TIC USAL - CERP LITORAL - SALTO	56
AULAS CERP 2012	28
CURSOS DE VERANO 2012	1
AULAS CERP 2013	3
TERCER ENCUENTRO INTERNACIONAL TIC Y EDUCACIÓN - Agosto de 2011 - Proyecto TIC USAL CERP	1
AULA URUGUAY	13
DEPTO - COORDINACIÓN NACIONAL	2
TIC PARA ENSEÑAR FÍSICA - Prof. José Di Laccio	1
LICEO 1 - "Ortiz y Larrea"	21
LICEO 2 - "Antonio Groussot"	9
LICEO 3 - "Atg. Armando J. Barlett"	28
LICEO 6	3
Área de Apoyo FERIA	7
Área de Apoyo a Profesores de CIE	3
FORO XO - Plataforma de encuentro	1
Área de Apoyo a Educación Popular - reflexión binacional	2
PRO-EDU	
PROJET CORRESPONDANCE SCOLAIRE TOGO ET L'URUGUAY - PROYECTO ENTRE NIÑOS DE TOGO Y URUGUAY	1
COLEGIO CRANDON - SALTO	5
Colegio Salomón Salto	1
Liceo San José - TALA - URUGUAY	1
TRAM	
Liceo Nº 9 - Eduardo Acevedo Montalvo - Barrio Colón	3
UTU - Colón - Montevideo	3
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DE SAN JOSÉ	1
Colegio Santa Rita - Espacio Virtual Mira Rosendo Parillas	1
Liceo nº 4 - Paysandú	
Instituto Anglo Libertad - Uruguay	2
PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE - AULAS CURSO TIC - ETAPAS 1 y 2 - AUDEC	4
Colegio y Liceo Salomón de Las Piedras - Uruguay	1
Instituto Tecnológico Superior - ARIAS (ITTS) - Departamento de Química	1
ACTIVIDAD BIOLÓGICA - AULA HONGOS (Proyecto ANEP-PEDECRA)	2
COMUNIDAD DE REFERENCIA - ELER - FORMACION	1

Turn editing on

¡Bienvenidos!
El Proyecto TIC de la Universidad de Salamanca,
apoya actividades de inclusión
tecnológica
y formación digital.
Responsable de Coordinación:
Prof. María del Carmen Silva Menoni

USAL TV
en directo

INFORME HORIZON
IBEROAMÉRICA 2012 - 2017

Calendar

Online Users
(last 5 minutes)

Admin User

Figura 123. Plataforma CUD online en la actualidad. Listado de categorías institucionales participantes integradas a la red de la CUD USAL, con referencia en la contraparte CERP Litoral.

Fuente: Captura de pantalla

Transversalmente a las acciones CUD, entre 2007 y 2011, se han identificado ocho tipos de componentes potenciales desplegados en este caso, que han sido

posibles por la inclusión de los entornos virtuales, en las modalidades dichas arriba refiriéndonos al a Web 2.0 aplicada. Si bien no todos estos componentes se encontraban dentro de los aspectos previstos a desarrollar en el plan de la cooperación, constituyen sin embargo un plus importante para la eficacia de la ayuda, en términos de desarrollo local.

Cabe puntualizar que la formación, se expresa en este macro CUD, en un sentido amplio, como proceso educativo integral, y la capacitación como plan para la adquisición de competencias en el uso didáctico de los entornos virtuales. Como se ha apuntado arriba, los procesos formativos se han mantenido como eje fundamental de la propuesta CUD de la USAL para el CERP y las instituciones beneficiarias.

Figura 124. Componentes de la red CUD USAL CERP, mediados por los EV.
Fuente: Elaboración propia

Esta identidad del Proyecto, se observa igualmente en las experiencias de Cooperación Sur-Sur que se generaron dentro del Proyecto TIC de la USAL. En 2010 de apoyo a procesos de inclusión digital y desarrollo social, en Togo, África, y últimamente al iniciarse en el año 2012, un preacuerdo de apoyo mutuo para la

formación docente y la inclusión digital en educación, con el Centro Virtual de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile.

10.7.1. Los entornos virtuales en red, el Voluntariado libre y de Programas de apoyo de la USAL. Aportes a la eficacia de las acciones

Entre las constataciones que hemos realizado durante la actividad etnográfica, se muestra la relevancia de la participación voluntaria de distintas personas comprometidas trascendentalmente con el Proyecto TIC.

Por la inclusión de los EV, se han generado instancias de apoyo al Proyecto CUD, con la participación de especialistas de distintos países, apoyando eventos de la CUD mediante asistencias técnicas en modalidad de voluntariado a distancia, mediado por el entorno virtual MOODLE, con apoyo en las herramientas complementarias de comunicación y fortalecimiento vincular (foro, chat).

En cuanto al apoyo complementario de la USAL a través del Programa AMAS, mediante las reuniones con la Dirección y Coordinación del Proyecto, así como con el Equipo de Directores participantes del Proyecto, se definió cuál era el esquema estándar de estancia para el Voluntario de cooperación de la USAL, sobre el cual se podría adaptar y retroalimentar el plan, de acuerdo a las necesidades y emergentes de cada edición de voluntariado.

Tal esquema estándar¹⁶³ de una estancia de Voluntariado para un mes de actividad, da cuenta de la modalidad de organización del trabajo en el terreno, con un aporte importante de los EV, bajo la modalidad de terreno físico y *blended*, tanto en el proceso preparatorio, previo al viaje físico del voluntario, como durante su estancia en Uruguay.

Entre 2008 y 2011, se realizaron tres estancias de estudiantes voluntarios USAL, en los tres casos, con informes positivos de parte del Centro contraparte. Actualmente (curso 2012/2013) se ha iniciado la preparación de trabajo en el

¹⁶³ Ver Anexo X.

terreno, de la cuarta estancia, con inclusión de los EV, permitiendo un mayor aprovechamiento del recurso del voluntariado.

El aprovechamiento del que hablamos, tiene relación con: a) la preparación, primero vía virtual, de conocimiento y contacto; b) un trabajo previo que aporta mayor eficacia y capacidad de trabajo, tanto desde el punto de vista de conocimiento del contexto, como aspectos técnico-procedimentales ligados a la tecnología; c) las herramientas complementarias de comunicación, tutoría, seguimiento, y fortalecimiento de los vínculos, como se ha dicho arriba.

10.8. Comunidad CUD. El grupo de docentes comprometido con el cambio social en el marco CUD y la Cooperación Sur-Sur

Uno de los aportes del Proyecto CUD, a juicio de los equipos de Dirección de las instituciones beneficiarias, independientemente de la transferencia tecnológica, ha sido el surgimiento de grupos de trabajo que marcan cierta referencia en la comunidad.

En la medida que algunos de los beneficiarios del proyecto CUD ha seguido trabajando en la línea de la inclusión tecnológica, se han vuelto referentes de inclusión TIC, en sus contextos próximos, y a su vez, ellos se han mantenido en comunicación con los agentes CUD y con los otros participantes con similar perfil dinamizador e innovador, a través de las redes sociales.

Estos grupos de docentes comprometidos con el cambio social a través de la inclusión y la innovación digital, en el marco CUD, han generado nuevas iniciativas. Por ejemplo, la iniciativa de cooperación con Togo, África, desarrollada durante el curso 2009/2010. A través de los E.V., se genera un contacto con periodistas que habían realizado una experiencia de trabajo en Togo. A partir de allí, se identifica la necesidad de apoyar a los docentes de un centro educativo, para generar una red de apoyo dentro de la comunidad. Esta red de apoyo se realiza única y exclusivamente mediante EV *online* de tipo Web 2.0, tomando como espacio central de referencia, la plataforma MOODLE del

entorno CUD. Desde allí converge el trabajo con otras herramientas Web y se genera una jornada simultánea Salto-Togo, de promoción de la cooperación y la paz.

Figura 125. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Formación de docentes. Cooperación Sur-Sur

Figura 126. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Sensibilización por la paz y la no violencia. Cooperación Sur-Sur

Figura 127. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Encuentro de jóvenes y docentes. Cooperación Sur-Sur

Figura 128. Jornadas simultáneas Salto-Togo. Incentivo de actividades de mutua ayuda en la Comunidad de Togo. Cooperación Sur-Sur

Actualmente, los docentes del CERP y de las instituciones beneficiarias de las ayudas que continúan participando establemente en el marco del Proyecto TIC, constituyen una pequeña comunidad de referentes de la inclusión digital y la innovación con tecnologías, sostenida en el marco de la CUD.

Esta pequeña comunidad de referentes, dio lugar a dos iniciativas que derivaron en dos experiencias de distinto alcance:

- La creación de la Asociación de Formación *Online* del Uruguay (surgida como iniciativa en el marco del proyecto CUD, inició su andadura legal, el 11 de octubre de 2011, y fue aprobada por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, obteniendo su personería jurídica el 19 de abril de 2012. Sitio Web: <http://afol.edu.uy/sitio/>
- La creación del entorno experimental *online* en STUDIUM USAL, para la promoción de iniciativas de investigación en el marco CUD USAL CERP. Sitio Web: <https://moodle.usal.es/>

Figura 129. Entorno experimental STUDIUM USAL de inventivo y dinamización de la Comunidad de referentes y promoción de actividades I+D en el marco CUD USAL CERP.

Curso 2012/2013.

Fuente: Captura de pantalla

Estos referentes comunitarios, docentes innovadores, dinamizadores (a partir de su participación en el marco CUD) señalan el factor vital de la inquietud por aprender cosas nuevas, y su correspondencia favorable en el marco de esta experiencia; en cuanto al bienestar ambiental, valoran el sentimiento compartido de orgullo por los proyectos desarrollados, y el estímulo a las iniciativas, la creatividad y el compromiso. En este sentido, todos coinciden en puntuar como

factor clave en las características del ambiente donde se desarrolla la actividad, “el clima de confianza y respeto para expresar lo que pensamos en las cosas que decimos y hacemos”¹⁶⁴.

En la valoración final, el grupo de docentes se muestra prudente en señalar “el sentimiento afectivo que le produce su situación actual” en relación al Centro y a las TIC, expresándolo como sentimiento “positivo” (entre las opciones “muy negativo”, “negativo”, “indiferente”, “positivo”, y “muy positivo”). Identificamos una gran sensibilidad, apertura y sentido de responsabilidad social. Como expresa Pérez López (1997, p. 18), esta comunidad de referentes, tiene, tanto una motivación intrínseca que consiste en “un tipo de fuerza que atrae a una persona para que realice una acción determinada o una tarea concreta, a causa de la satisfacción que espera obtener por el hecho de ser el agente o realizador de esa acción”, y con mayor ímpetu, “una motivación trascendente como fuerza que lleva a actuar a las personas debido a la utilidad y a las consecuencias de sus acciones para otra u otras personas.

¹⁶⁴ Cita textual de la categoría expresada en la aplicación de la Escala de De Pablos (2010) referida arriba.

CONCLUSIONES

Habiendo consagrado tiempo, energías y vida a un sueño. Habiendo destinado los últimos siete años al servicio de la investigación en cooperación al desarrollo en la Universidad, las conclusiones surgen de diversa naturaleza y ricas en sensaciones y perspectivas. Las académicas, las subjetivas, las vitales, las de contrastación empírica y esencial, respecto de todo el proceso que siguió esta *existencia* que ha sido la investigación en el campo nuevo de la Cooperación Universitaria al Desarrollo asistida por los entornos virtuales.

En el ámbito subjetivo, se nos mezclan las sensaciones del descubrimiento que fuimos haciendo –metodológicamente y sobre las variables analizadas en el caso– con las desazones de los abandonos en el camino; de tanto aspecto que hubiésemos querido abordar y hemos debido postergar para otros tiempos, futuros, si la comunidad académica nos habilita otra vez esta aventura. Sentimos que en la Cooperación todavía falta andadura para entender la complejidad de los procesos humanos en el marco del desarrollo y la relevancia de la interpersonalidad, de la realidad de la interacción de las personas respecto de los potenciales disponibles (todo lo que se implica al servicio de la CUD), su uso, transferencia, puesta en funcionamiento, usufructo y producción, en los puntos de gestión (que debiera ser co-partícipe en todo el sistema). Observamos, seguimos y comprendimos que diseñar entornos virtuales CUD sin fronteras –sin los *antiguos límites analógicos* de espacio- tiempo-personas-interacciones– habilita entornos enriquecidos que potencian a los potenciales disponibles, valga la redundancia, los incrementan e incluso los crean. Este es uno de los puntos que

debemos continuar investigando, la creación de potencial de desarrollo, la creación de nuevo material, nueva logística para el desarrollo, a través de la instrumentación de entornos virtuales en red.

En la Cooperación Internacional por ejemplo, como se viene iniciando en África impulsados desde la AECID, los entornos virtuales aun se identifican demasiado con los programas de formación online, con extender los beneficios del *e-learning* a los espacios físicos más alejados de la CI que necesitan capacitarse en diferentes técnicas o disciplinas. Sin embargo lo que aquí concluimos es que existen procesos comunicacionales, interaccionales, y de transferencia, que dejan muy atrás la representación de la inclusión de entornos virtuales, limitada a la expedición de un servicio educativo. Estamos afirmando que el diseño de entornos virtuales para la cooperación en este caso, ha transformado las posibilidades, los alcances y los logros de un primer proyectito que nació de aquellas representaciones (“formamos a distancia con MOODLE”) y evolucionó hacia una cooperación universitaria potencializada por los procesos internos que se dieron en los entornos virtuales y en los entornos *blended* (mixtos) que habilitados por la tecnología digital, pusieron en diálogo y armonizaron, los equipos de trabajo imbricados en todos los puntos del sistema.

Habíamos afirmado en nuestra indagación teórica, que la evolución de la tecnología puede hacer aun más pleno el campo educativo como un lugar de encuentro, de expresión y búsqueda de puentes de integración. Lo mencionamos por ejemplo al momento de explicar el surgimiento y funcionamiento de la tecnología Web 2.0 y el protagonismo que adquieren las personas en estos entornos, al facilitar al usuario liderar él mismo, o bien junto a otras personas, la producción de contenidos, y compartir éstos, interactuando con el resto del mundo. Esta perspectiva es clave para entender el proceso que investigamos en este caso CUD, un proyecto volcado hacia la inclusión de los actores sociales que aun teniendo iniciativa, son altamente vulnerables por la ausencia de

oportunidades de desarrollo.

Investigar este caso nos permite concluir que aquí se ha estado aportando un nuevo factor de desarrollo, que se hace evidente en el despliegue de la capacidad social y política de las personas, por el proceso de apropiación y movilización en términos de participación social. En el marco de este caso CUD, las personas se involucran, aprenden, generan sus herramientas interactuando mediante la Red en el marco del Proyecto y procesan un fuerte empoderamiento. La inclusión de las distintas tecnologías asociadas a los entornos virtuales, generaron una mejor comunicación de las necesidades, expectativas y desafíos sociales, al tiempo que brindaron el marco de participación y planificación de la innovación. Por ejemplo, un grupo de docentes aislado diagnostica una serie de necesidades educativas en un contexto social muy deprimido donde ejerce la formación. Este grupo trabajará en ese contexto con las herramientas limitadas que tenga al alcance y podrá llegar a un impacto relativo.

Sin embargo –entre otras cuestiones de mayor envergadura a la investigación y que iremos planteando aquí– uno de los aportes al desarrollo en este caso CUD que hemos estudiado, es haber habilitado a docentes aislados, escasamente formados y que padecían una gran brecha digital, así como a pequeños equipos de docentes formadores en condiciones similares de partida, las herramientas para salvar la brecha, establecer el contacto entre sus realidades, crear la red, aprender, interactuar y alinearse en interacción con todos los recursos potenciales disponibles en el marco del Proyecto, generando una dinámica de transformación social y política (participación, empoderamiento) con alcances regionales y nacionales.

En un Proyecto CUD de las características del caso estudiado aquí, la actividad del observador participante y su implicación en las actividades, permitieron identificar su naturaleza de entorno complejo, contextualizado y particular, donde interactúan procesos, personas, recursos y acciones a favor del desarrollo.

Hemos investigado cómo el Proyecto CUD USAL CERP, apoyándose en la inclusión de tecnología, ha correspondido en distintos grados a cuatro principios inherentes a la Cooperación: una fuerte apelación a la **solidaridad**, la **corresponsabilidad**, la **complementariedad** y **continuidad**.

La **solidaridad** como actitud personal e inter-relacional de los co-partícipes, en vistas al desarrollo de capacidades y oportunidades de crecimiento integral para todos los componentes de la comunidad y en especial para aquellos mayormente excluidos de las instancias de oportunidad.

La **corresponsabilidad** como conciencia armonizada: del lugar protagónico que ocupa cada componente –persona– de la Red en el marco de la Cooperación; de la necesidad de corresponder a los procesos comunicativos en los distintos planos y eventos como estrategia de fortalecimiento y sentido de pertenencia a su grupo de interés dentro del Proyecto; y de la capacidad individual y colectiva de movilización de las estructuras de desarrollo en los ámbitos donde se desenvuelven laboral, social, política y profesionalmente.

La **complementariedad** evidenciada en la integración inter-institucional, partiendo de la declaración de intenciones, se muestra viable por la promoción de procesos de toma de decisiones integradores de las distintas instancias, instituciones y representantes de los Equipos de trabajo. Estos procesos tienen una correspondencia en la comunicación en la Red que se mantuvo a través de los EV. Éstos se activaron como plataforma de referencia a nivel estratégico, y para la coordinación de los recursos de la Cooperación, los recursos locales y las iniciativas pertinentes a los distintos objetivos del Proyecto. Desde el punto de vista de la gestión, entendida desde la complementariedad, uno de los espacios distintivos del Proyecto CUD de la USAL que generaron esta sinergia, estuvo constituido por las instancias inter-institucionales de reunión en modalidad mixta (*blended*) que posibilitaron el encuentro de los directores, coordinadores y representantes de los diferentes Equipos de trabajo, en vistas a la planificación,

retroalimentación, evaluación y prospectiva del Proyecto. Un testimonio formal de complementariedad, lo vemos en un documento pionero tanto para la CUD como para las instancias locales, en el que se evalúa el impacto del Proyecto y reafirman la co-participación en el mismo, tres instituciones locales de peso departamental (provincial) y regional, estando representados los distintos estamentos de cada una de ellas: la gestión, representantes docentes, y representantes estudiantiles.

La **continuidad** retroalimentada en los principios precedentes, se muestra como fortaleza y de allí la creciente autonomía de los grupos de trabajo, dentro de los cuales destacamos la constitución de un grupo de referentes locales, que hemos mencionado en el capítulo décimo, y que ha asumido y extendido el trabajo iniciado por el Proyecto a favor de la inclusión y el desarrollo. En el caso CUD USAL CERP existieron dificultades logísticas, por ejemplo, cuando en mayo de 2009 por un fallo del sistema, se descuelga y pierde la primera de las plataformas MOODLE implementadas en el momento más productivo de los Equipos, provocando la pérdida de gran parte del patrimonio digital que aun no estaba respaldado. Sin embargo, se reactiva la red apelando a las herramientas de comunicación de EV que se tenían al alcance (correo electrónico, mensajería *online*); los Equipos de trabajo demuestran una gran capacidad de reacomodación, regeneración y migración a otra plataforma; la continuidad se muestra aquí ligada al valor que expresan los co-partícipes acerca del Proyecto. Continuar se vuelve desafío compartido y en este caso por ejemplo, en aquél momento, esto impulsó una nueva etapa prolífica en la formación y el surgimiento de nuevos proyectos de innovación docente dentro de los EV.

Sin querer establecer generalizaciones, que no son pertinentes habiendo realizado el estudio de un solo caso, sin embargo, queremos apuntar a modo de complemento de las conclusiones, algunos aspectos más que pueden ser de interés en este marco de la CUD con aplicación de los entornos virtuales como

generadores de nuevos instrumentos para el desarrollo:

- El campo de un Proyecto CUD, podríamos entenderlo no sólo como el terreno físico (y virtual) explícito donde se encuentran las personas beneficiarias con los recursos, la logística, los instrumentos, sino implicando todo el sistema asociado al caso. Dentro del sistema, las personas, y los procesos de transferencia, asistiendo y construyendo comunitariamente un procedimiento consciente, para el cual encontramos adecuado hacer la extensión de la idea-concepto, de una *trazabilidad acordada*, sostenida por las herramientas digitales que hacen posible el funcionamiento en red.
- La alineación debería entenderse no sólo política y filosóficamente, sino en términos operativos según ciertas condiciones transversales al sistema, apuntando a la garantía de coherencia en cada uno de los nodos y puntos de comunicación implicados en el caso (proceso). En el campo (sistema) convergen los aspectos que directamente influyen en los avances, retrocesos o estancamientos, que podrían estar generándose en el desarrollo, en el marco del Proyecto CUD. En este sentido, permítasenos recrear una situación: supongamos que nosotros vamos a incrementar los recursos de la CUD a todo nivel, y sin restricciones; sin embargo, ello no asegura su buen fin. La potencialidad de todos los recursos de la CUD, y el alcance o incluso su existencia efectiva, dependerán de que cada componente –a nivel personal e interpersonal– *co-responda* a las condiciones de la alineación acordadas por los co-responsables, en el marco del Proyecto. Esta es la conciencia de alineación de todos los puntos del sistema. No importa si este punto, por ejemplo, correspondiera a la persona que responde una llamada telefónica en el norte o en el sur, o la que sirve a través del Skype, a las consultas técnicas correspondientes a alguna de las instancias del caso.
- Es necesario profundizar aun, en la imbricación de los procesos que hacen al sistema de la cooperación. Incluso creemos que deberíamos revisar la

Estrategia de Cooperación Universitaria, entendiendo cuánto ha cambiado el concierto de la CUD y cuántas nuevas posibilidades deberíamos integrar. En nuestro contexto profesional, quienes estamos implicados en el compromiso del desarrollo, aun respondemos en ocasiones, a una representación mecanicista en general (y en general también unidireccional) de todo el hecho de la cooperación al desarrollo. Incluso en los aspectos relacionados directamente a la rendición de cuentas. En el caso investigado, independientemente de los informes anuales realizados desde el Equipo del Proyecto y en el marco del IUCE, los responsables trabajaron en la rendición de cuentas, por ejemplo, siguiendo una matriz proporcionada por un agente externo (BID). En esta matriz, los ítems que podríamos definir pertenecientes a un sistema de rendición de cuentas, parecería que parten de un tipo de ecuación matemática que se resuelve en la operación *intervención* → *especificación de resultados*. Este tipo de rendición *formularia*, descriptiva, pierde descaradamente por el camino, los elementos que podrían explicar, predecir y hacer prospectiva, de una cooperación al desarrollo eficaz para toda la comunidad asociada al proceso. Hemos propuesto arriba, entender la comunidad de la cooperación como proceso sistémico, por ende, quedan implicados en él, las personas, componentes e instancias que desde los distintos nodos y puntos de la red, construyen armonizados una experiencia particular de cooperación.

Hemos querido hacer una simulación de los tres planos-terrenos desplegados como CUD USAL CERP al incluir los EV. Si existiera en este momento un dispositivo digital de simulación tridimensional que pudiéramos activar desde este texto, podríamos simular el funcionamiento del Proyecto desde el punto de vista de los entornos físico y virtual que entran en juego dentro de un cierto eje de coordenadas. En su defecto, hemos encontrado los elementos del diseño plano que ubicamos en la Figura 130.

Figura 130. Armonización de la CUD USAL multisituada.

Fuente: Elaboración propia

Como vemos en la imagen, el entorno CUD USAL CERP se constituye por el terreno físico (en este caso ubicado en Salto, Uruguay), el terreno virtual desplegado por una plataforma *online* abierta (en este caso MOODLE), y el terreno mixto (*blended*) que crea la interacción de los espacios físico y virtual a fin de generar el encuentro pseudo-físico de las contrapartes con la asistencia de entornos virtuales de comunicación sincrónica (en el este caso, la tecnología de Skype y se realizó una incursión escasa en entornos virtuales 3D). Lo que importa destacar de este enriquecimiento del entorno CUD, es la capacidad aumentada de generar una mayor alineación y armonización estratégica en coherencia a los principios de la CUD. De ahí que al cierre de nuestra investigación etnográfica, multisituada, nos representemos el caso como un entorno rico y complejo. Hemos intentado con los medios aquí disponibles representar esa riqueza, apuntando a expresar la necesaria convergencia –en este espacio sistémico, y en

su tridimensionalidad– de los principios de la CUD en el caso. En este espacio complejo, expresamos esos procesos transversales asociados a la estrategia de la CUD, en los entornos físico, virtual y sus innumerables combinaciones de naturaleza *blended*, como ya lo hemos profundizado durante el análisis, tanto desde el punto de vista metodológico (en el capítulo octavo) como desde el trabajo etnográfico en el caso (en el capítulo décimo).

Esta proyección a modo de síntesis, no intenta generalizar ni afirmar que los resultados obtenidos en este marco de la CUD USAL en Uruguay hayan sido “perfectos” o inmejorables. Ni sostener que éstos resultados se vieron incrementados proporcionalmente a la cantidad de espacios reunidos por el Proyecto CUD. Únicamente representa y refiere a la necesaria existencia de una conciencia armonizada, activa, vigente, y alineada, desde donde las contrapartes se implican en distintos entornos, en correspondencia a los objetivos de ayuda mutua al desarrollo. En este sentido, entendemos que los EV abren al menos dos nuevos ámbitos que enriquecen el alcance de la alineación, la corresponsabilidad y la eficacia de la ayuda mutua para el desarrollo: *el ámbito (y sus herramientas) de la virtualidad*, que agiliza los procesos comunicativos, haciéndolos más rápidos, sincrónicos, eficaces en el intercambio y tratamiento de datos, de bajo costo y controlables; *el ámbito de la experiencia blended (y sus entornos enriquecidos)* que favorece la mejora del contacto entre las contrapartes, habilita a la participación y la interacción pseudo-física, y genera procesos cognitivo-afectivos más cercanos que sensibilizan a un mayor compromiso y proacción, genera lazos multilaterales desde la identidad de cada territorio, y proporciona entornos de trabajo resolutivos, sincrónicos, materialmente registrables para su tratamiento, difusión, modelado o réplica.

Finalmente, intentamos imaginarnos por un momento que el Proyecto CUD de la USAL en Uruguay, se hubiese realizado por parte de la Universidad, bajo la modalidad de un paquete formativo presencial, puntual, de un semestre, por ejemplo. No hemos sido capaces. No hemos podido imaginar esta CUD con este alcance e impacto, sin la incorporación de los EV. Aquí se han visto *desbordados*,

las expectativas y los límites del propio Proyecto CUD; alcanzando su incidencia en favor del desarrollo de otras realidades, como por ejemplo a favor de Togo, África, en una experiencia de Cooperación Sur-Sur (segundo semestre de 2010) o, en términos similares, hacia el enriquecimiento de otros procesos de innovación docente y desarrollo a nivel internacional, proporcionando información clave del modelo implementado a instituciones internacionales de impacto en América Latina. Y últimamente, creando nuevos espacios de cooperación inter-institucional, como la iniciada recientemente con la UMCE de Santiago de Chile (junio de 2012).

Entendemos que las conclusiones también tienen que ver con las personas que acompañaron el cierre de nuestra estancia multisituada en el Proyecto CUD USAL-CERP. Nuestra participación etnográfica desde el primero de los viajes a inicios del año 2007, se selló con las entrevistas finales realizadas a los docentes del llamado *grupo de referentes* durante el año 2012. En el contenido de estos testimonios, se hace más evidente el arraigo y la permanencia de cuatro aspectos relevantes a la inclusión de los EV en términos de impacto sobre el desarrollo, en orden de recurrencia: 1) primero, es relevante el acompañamiento, tutorial y apoyo obtenido, mediante la CUD viabilizada por los entornos virtuales aplicados; 2) segundo, el desarrollo de capacidades profesionales, que ha permitido ampliar las posibilidades laborales en todos los participantes del Proyecto TIC de la CUD USAL en Uruguay y fuera de las fronteras nacionales; 3) tercero, la satisfacción por la innovación y la solidaridad, como sentimiento trascendente, no orientado por la necesidad del cumplimiento de obligaciones institucionales, sino como fruto o producto del fortalecimiento de una red interpersonal, de alto impacto motivacional, mediada por los entornos virtuales; cuarto, la apropiación, el sentido de solidaridad y co-responsabilidad, a favor de la creación de redes de apoyo a otros contextos del Sur, necesitados, o sensibles a la cooperación al desarrollo.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. (2004). Las TIC en las políticas de cooperación al desarrollo: hacia una nueva cooperación en la Sociedad Red. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 2. Madrid: Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.
- ACUP – Associació Catalana d'universitats Públiques (2010). *Plan de Proyección Internacional de las Universidades Públicas de Cataluña* Recuperado en enero, 2011. Disponible en http://www.acup.cat/sites/default/files/plan-de-proyeccion-internacional_0.pdf.
- Adell, F. (2012). *Mundos virtuales y entornos educativos complejos*. Recuperado en noviembre, 2012. Disponible en: <http://mosaic.uoc.edu/2012/11/28/mundos-virtuales-y-entornos-educativos-complejos/>
- AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2006). *Plan de Actuación Especial 2006-2008 Cooperación Española*. Madrid: MAEC
- AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Resumen ejecutivo*. Madrid: MAEC. Disponible en: http://www.aecid.es/galerias/programas/Vita/descargas/educacion_desarr_resumen_esp.pdf
- AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2010). *Cooperación al Desarrollo España Uruguay*. Montevideo: Oficina Técnica de Cooperación AECID-Embajada de España en Uruguay.
- AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2011a). *Marco de asociación Uruguay España*. Montevideo: AECID. Disponible en: <http://aecid.org.uy/docs/MdeAE-Uy-2011-2015.pdf>
- AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2011b). *Plan Anual de Cooperación Internacional 2011*. Madrid: MAEC.
- AIMC – Asociación para la investigación de medios de comunicación (2011). *Informe 2011*. Disponible en: <http://www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html>

- AIMC – Asociación para la investigación de medios de comunicación (2012). *Resumen General de resultados EGM*. Disponible en <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>
- Aleman, C.; Craviotto, N., y Hopenhaym, F. (2008). *Implementando la Declaración de París: implicaciones para la promoción de los Derechos de las Mujeres y la Equidad de Género*. Ottawa: Council for International Cooperation (CCIC). Recuperado en enero, 2011. Disponible en http://www.ccic.ca/ccic/ccic_e.php. Traducción al español de Agirregomezkorta, R. Disponible en <http://www.urgeotraeuropa.org>
- Álvarez, G. (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3 (6). Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>
- ANEP – Administración Nacional de Educación Pública (2004). *Proyectos de Autoevaluación institucional en Formación Docente*. Montevideo: ANEP.
- ANEP – Administración Nacional de Educación Pública (2005). *Información para la Gestión- Apoyo Administrativo. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Informe 2005*. Montevideo: ANEP.
- ANEP – Administración Nacional de Educación Pública (2010). *Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados*. Montevideo: ANEP. Disponible en www.anep.edu.uy/anepdata/documentos/politicas_ed_gestion_09.pdf
- Anta, J. (2011). Espacio, tiempo y encuentro. Etnografía del lugar universitario. *Gazeta de Antropología*, 27 (2).
- Aparicio, P. y Silva, M. (2008). Educación, heterogeneidad cultural e integración de las nuevas generaciones en un contexto global. El aporte de las TIC para la transformación educativa en América Latina. En Aparicio, Pablo (Coord.) *Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización?* [Monográfico en línea] *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (2). Recuperado en Noviembre, 2009. Disponible en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_apariciosilva.pdf
- Aparicio, P. y Silva, M. (2009). Innovazione educativa e cooperazione universitaria in America Latina. Un esempio di inclusione digitale come strumento di trasformazione socio-educativa. *Rivista internazionale online di Educazione degli Adulti*, 5 (14). Disponible en http://www.rivista.edaforum.it/numero14/buonepratiche_aparicio_menoni.html

- Arbaugh, J., Godfrey, M., Johnson, M., Leisen Pollack, B., Niendorf, B. y Wresch, W. (2009). Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions. *Internet and Higher Education*, 12, 71–87.
- Ardèvol, E.; Bertrán, M.; Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital* (32) 72-92
- Área Moreira, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis
- Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna
- Arias, S. (2008). La cooperación universitaria al desarrollo. Un desafío permanente. *Tabanque. Revista Pedagógica*, pp. 11-26.
- Arias, S. y Molina, E. (2008). *Universidad y Cooperación al Desarrollo. La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Madrid: Catarata.
- Arias, S.; Gamba, A.; González, L.; Pérez, R.; Rincón, C. y Velo, A. (2013, abril). *El estado actual de la cooperación universitaria al desarrollo: normativa, estructuras, gestión y acciones en las universidades españolas. El efecto de la crisis económica sobre las estructuras universitarias de cooperación al desarrollo (Parte I)*. Comunicación presentada en el “VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo”. Valencia, España
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (7). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf>
- Baez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- Benoit, M. (2009). *Ferrocarriles del Uruguay*. <http://lfu1.tripod.com/index-6.html>
- Bernal, A. (2002). *El voluntariado*. Barcelona: Ariel.
- Berríos, O. (2008, enero). *Reflexiones, herramientas y experiencias 2.0 de cooperación*. “I Encuentro Internacional de TIC para la Cooperación al Desarrollo: Cooperación al Desarrollo 2.0”. Gijón, España
- Blázquez, F. (2002). Materiales didácticos. La informática como recurso. En Martín Rodríguez Rojo, M. (Coord.). *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 271-302). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

- BOE – Boletín Oficial del Estado, nº 131. 02/06/11. Recuperado en enero, 2011. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
- BOE – Boletín Oficial del Estado, nº 162. 8/07/98. Recuperado en julio, 2009. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1998/07/08/pdfs/A22755-22765.pdf>
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (1). Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- Bricall, J. (2000). *Presentación de la CRUE (2000) Informe Universidad 2000*. Disponible http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/2/2198/Informe_2000_CRUE_Josep_M_Bricall.pdf
- Cabero, J. (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Cabero, J. y Romero Tena, R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 283-309. Disponible en http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6293/6306
- Cabero, J., López, E. y Llorente, M. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0. Renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.
- Calvo, S. (2012) Entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales. En Díaz, E. y Asenjo, J. (Coords.) *Revista Iberoamericana de Educación. Número 60. Monográfico Entornos Virtuales de Aprendizaje en Iberoamérica*. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie60a11&titulo=Lo+narrativo+y+visual+de+Voces+en+el+parque:+una+propuesta+didáctica+interdisciplinar+en+el+aula+de+secundaria
- Camilleri, A. (2010). *UNIQUE & hexlearn: European Models for ICT Accreditation of HEIs in Russia. European Foundation for Quality in e-Learning (EFQUEL)*. Recuperado en enero, 2011. Disponible en <http://www.slideshare.net/EFQUEL/moscow-education-online-2010-unique-and-hexlearn>
- Campodónico, R. y Da Cunha, N. (2010, septiembre). *Salto: desde el encuentro social al esparcimiento termal*. Ponencia presentada en el “4º Congreso Latinoamericano de Investigación Turística”. Montevideo, Uruguay. Disponible en <http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/505/A3.htm>
- Casamayor, G. (2008). *La formación online. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.

- Castejón, N. (2010, noviembre). *Una foto fija de la Cooperación Universitaria al Desarrollo en España*. Presentación en “Jornadas de Cooperación para el Desarrollo y Voluntariado Internacional”. Jaén, España.
- Castells, M. (2005). Internet y la sociedad red. En: De Moraes, D. (Coord.). *Por otra comunicación: los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria: Intermón Oxfam, pp. 203-228.
- Cebrián, J. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Santillana
- Cervera, J. (2008, noviembre). *El Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo: ¿Qué puede y qué debe hacer en busca de la calidad?* Ponencia presentada en el “IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo”. Barcelona, España
- Contera, C. (2005). *Educación universitaria y desarrollo territorial: análisis de los casos de Paysandú y Rivera*. Serie Investigación Educativa. Montevideo: UDELAR.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: theory, methods and techniques*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage
- Creswell, J. (1997). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage
- CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000a). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Recuperado enero 2011. Disponible en <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/ESCUDE2000.pdf>
- CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000b). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2006). *Código de Conducta CUD-CRUE*. Recuperado en enero 2011. Disponible en <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/CODIGOCONDUCTA.pdf>
- CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2007). Bases para la creación del OBSERVATORIO CUD. Recuperado en enero 2011. Disponible en http://www.ocud.es/sites/default/files/BASES_0.pdf
- Cuevas, A. (2010). *Memoria del Curso 2009-2010*. “Acto académico de apertura del Curso 2010-2011 USAL”. Salamanca, España.
- De la Torre, A. (2006). *Introducción a la plataforma MOODLE*. Disponible en http://www.adelat.org/media/docum/moodle/docum/23_cap01.pdf

- De Pablos, J. (2010). Buenas prácticas de enseñanza con TIC. Monográfico online. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11 (1), 5 -6. Recuperado en noviembre 2010. Disponible en http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5842/5868
- Depover, C., Quintin, J., De Lièvre, B., y Decamps, S. (2009). Las plataformas de formación a distancia y la escena pedagógica: ¿qué tipo de complementariedad?. En López, C., Matesanz del Barrio, M. (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DFPD – Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2008). *Sistema Nacional de Formación Docente 2008*. Montevideo: DFPD, ANEP. Disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- DGPOLDE – Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (2007). *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española*. Madrid: MAEC
- DGPOLDE – Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (2010). *Evaluación de la Cooperación Española. Informe Anual 2009*. Madrid: MAEC
- DGPOLDE – Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (2011a). *Informe Evaluación de la implementación de la Declaración de París por la Cooperación Española*. Madrid: MAEC
- Díaz Cort, J. (1978). Complejidad de problemas combinatorios. *Quaderns d'Estadística i Investigació Operativa (Questiò)*, 2 (1)
- Díez, E. (2010). Aprendizaje socioconstructivo en la red a través de Webquest y Moodle. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 17. Recuperado en octubre 2010, Disponible en <http://www.pangea.org/dim/revista>> Consulta realizada el 1/10/10.
- Diputación Foral de Bizkaia, Bilbao (1999). *Declaración de Bizkaia sobre el derecho al medio ambiente*, IVAP, pp. 277-286.
- Duart, J., Gil, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La Universidad en la sociedad red. Uso de Internet en Educación Superior*. Barcelona: Ariel
- Duarte, A. (2004). Tutorías virtuales y asignaturas telemáticas. Fase experimental. En Fonseca, M.C., Rodríguez, J. y Tirado, R. (Eds.). *Innovar en la universidad. Experiencias de la Universidad de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- EFQM – European Foundation for Quality Management (Julio, 2011). *EFQM Excellence Model* [Recurso de vídeo]. Recuperado en noviembre, 2011. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=U4K2_QEMP2s&

- EFQUEL – European Foundation for Quality in e-Learning (2010). *Moscow Education Online 2010 - UNIQUE and HEXTLEARN*. Recuperado en enero 2011. Disponible en <http://www.slideshare.net/EFQUEL/moscow-education-online-2010-unique-and-hextlearn>
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>
- España destinará durante este año el 0,5% del PIB para ayuda al desarrollo (2008, Enero 18). El Mundo.es. Disponible en <http://www.elmundo.es/elmundo/2008/01/18/solidaridad/1200665959.html>
- Esterberg, K. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw-Hill higher education
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *Revista La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68. Disponible en http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-6.pdf
- Fernández, M. (2011). *Las comunicaciones móviles y el desarrollo socioeconómico: Una perspectiva latinoamericana*. Disponible en <http://www.un.org/wcm/content/site/chronicle/lang/es/home/archive/issues2011/thedigitaldividend/mobilecommunicationandsocioeconomicdevelopment>
- Fernández de Buján, F. (2002). *La enseñanza universitaria a distancia. Una reflexión desde la UNED*. Madrid: Ediciones UNED.
- Fernández de VELASCO, G. (2009). *La cooperación española y el sistema multilateral en Uruguay*. Montevideo: Sistema de Naciones Unidas en Uruguay. UNESCO.
- Ferrando, M., PÉREZ, C. y Salas, G. (2010). Impuestos negativos a la renta en Uruguay: ¿Una política redistributiva alternativa? *Serie Documentos de Trabajo*. Montevideo: Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. En Cano, R. y Polo, F. (Eds.) *La Gran Guía de los Blogs 2008* (pp. 82-90). Madrid: El Cobre Ediciones

- García, C. (2008, junio). *De la reivindicación del 0,7% a las nuevas propuestas*. "I Jornadas Retos del Siglo XXI". Burgos, España
- García, I. y Lombarte, S. (2005). Estudio de un caso sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión Social. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (1)
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- García Carrasco, J. y Álvarez, G. (2008). Reconfiguración como sujetos de comunicación: implicaciones para los ambientes virtuales con fines educativos. Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. Monográfico en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5 (2). Recuperado en marzo 2009. Disponible en http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/garcia_alvarez.pdf ISSN 1698-580X
- García Carrasco, J., Ferrer, F., Mompó, R. y Naya, L. (1999). Espacios virtuales universitarios. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1 (1). Recuperado en julio 2012. Disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_01/articulo1.html
- García del Dujo, A. (2003, diciembre). *Pedagogy in virtual learning environments*. Ponencia presentada en "II International Conference on Multimedia and Information Communication Technologies in Education". Badajoz, Spain
- García del Dujo, A. (2005). Pedagogia degli ambienti virtuali di apprendimento, *Pedagogía e Vita*, 63 (2) 62-82
- García del Dujo, A. (2009). Análisis del espacio en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (1), 103-128.
- García del Dujo, A. y Martín García, A. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 67-92
- García Valcárcel, A. (2008). *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro
- Gea, M., González Laredo, M., Álvarez, M. y Montes, R. (2010). *Revisión de estándares y buenas prácticas en el desarrollo de acciones formativas no presenciales*. Granada: Universidad de Granada.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

- Gómez-Galán, M. y Sanahuja, J. (1999). *El sistema internacional de cooperación al desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos*, Madrid, CIDEAL.
- González, N.; Silva, M. y Benelli (2011). *Experiencia de innovación universitaria en el desarrollo de la Licenciatura de Enfermería Módulo Enlace Complementario (MEC)*. Montevideo: UDELAR.
- Granger, J. (2008). La transformación de los sistemas educativos. *Enseñar @ aprender. Internet en la educación. Nuevos paradigmas y aplicaciones educativas*. Madrid: Fundación Telefónica. Vol. 1, p. 4.
- Grinnell, R. (1997). *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. Itasca: Peacock
- Hanna, D. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Hernandez, R., Fernández, C., Baptista, L., Pilar (1997) Metodología de la Investigación. Ciudad de México: Mc Graw Hill
- Hernández Tristán, R. (2010). Balance y perspectivas de la Cooperación Universitaria al Desarrollo en España. *Seguridad y Desarrollo. Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 26, 177-191. Disponible en <http://www.ocud.es/sites/default/files/Articulo%20Rafael%20Hernandez.pdf>
- Hernández Tristán, R., (2010, diciembre). *Las universidades como actores de Desarrollo: la lucha contra la pobreza*. "I Jornadas sobre Cooperación, Desarrollo y Universidades". Madrid, España
- Hilera, J. (2008). UNE 66181:2008, el primer estándar sobre calidad de la formación virtual. *Revista de Educación a Distancia, Número monográfico VII*.
- Hine, C. (2005). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC
- IEES – Institute of Electrical and Electronics Engineers (2008). *The cloud is the computer*. Disponible en <http://spectrum.ieee.org/computing/hardware/the-cloud-is-the-computer>
- Illán, J. (2012). *Lecciones de Busán*. Disponible en <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombrespropios/Documents/NPill%C3%A1n1201.pdf>
- INE – Instituto Nacional de Estadística (2008). *Datos sociodemográficos: Universidad y Formación Docente en Uruguay*. Recuperado en marzo 2009. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/socio-demograficos/ensenanza2008.asp>

- JCyL – Junta de Castilla y León (2009). *Plan Director de Castilla y León de Cooperación al Desarrollo 2009-2012*. Recuperado en enero 2012. Disponible en <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/05/05/pdf/BOCYL-D-05052010-27.pdf>
- JCyL – Junta de Castilla y León (2010). *Documento de la Programación Ejecutiva Anual 2010 (PEA) de Cooperación al Desarrollo de Castilla y León*. Valladolid: JCYL
- JCyL – Junta de Castilla y León (2011). *Memoria de Cooperación al Desarrollo 2010*. Valladolid: JCYL.
- Johnston, S. (2011). *Cloud computing*. Recuperado en enero 2012. Disponible en http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b5/Cloud_computing.svg
- Jones, S. (1995). Understanding community in the information age. En Jones, S. (Ed.), *Cybersociety: Computer-mediated communication and community*. Thousand Oaks: Sage.
- Katz, R. (2009). *El papel de las TIC en el desarrollo. Propuesta de América Latina a los retos económicos actuales*. Madrid: Fundación Telefónica. Barcelona: Ariel. Versión electrónica disponible en: <http://www.telefonica.com.sv/pronino/noticias/docs/INFORME%20EL%20PAPEL%20DE%20LAS%20TIC%20EN%20EL%20DESARROLLO.pdf>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lara, T., (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En Lara, T.; Alonso, N., Laregui, E., y Zayas, F. *La competencia digital en el área de Lengua*. Madrid: Octaedro.
- Levine, A. (2006). Educación superior: una revolución externa, una evolución interna. En Serbin, M. (Comp.) *La universidad conectada, perspectivas de impacto de internet en la Educación Superior* (pp. 25-42). Málaga: Aljibe
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Boletín Oficial del Estado, nº 131. 02/06/11. Recuperado en enero 2011. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>.
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Boletín Oficial del Estado, nº 162. 8/07/98. Recuperado en junio 2009. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1998/07/08/pdfs/A22755-22765.pdf>.
- Ley 6/1996, de 15 de enero, de Voluntariado. Boletín Oficial del Estado, nº 15. 17/01/1996. Recuperado en junio 2009. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01239-01243.pdf>
- Ley 9/2006, de 10 octubre de Cooperación al desarrollo. BOCyL 19 octubre 2006, número 202/2006, Suplemento al N.º 202. Recuperado en junio 2009. Disponible en

- <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2006/10/19/pdf/BOCYL-D-19102006-2.pdf>
- Lips, D. (2010). How Online Learning Is Revolutionizing K–12 Education and Benefiting Students. *Heritage Foundation Backgrounder No. 2356*. Disponible en <http://www.heritage.org/Research/Education/bg2356.cfm>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- López, J.; Martín, S. y Ortega, J. (2011). Aproximación pedagógica a las plataformas Open Source en la universidad española. *Monográfico SCOPE, 2*
- Luoghlin, C. y Suina, J. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2000). *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/Plan_Director2001-2004.pdf
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/Plan_Director0508_Esp.pdf
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2006). *Guía para la Integración de las TIC en la Cooperación Española*. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/GuiaTIC.pdf>
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009a). *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1_PlanDirector_LR.pdf
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009b). *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012. Documentos líneas maestras*. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/lineasmaestras09-12_Es.pdf
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009c). *Guía para la incorporación de las TIC en las intervenciones de educación en la cooperación al desarrollo*
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009d). *Plan Anual de Cooperación Internacional 2009*. Disponible en <http://www.aecid.es/galerias/programas/Vita/descargas/PACI2009.pdf>
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2010). *Plan Anual de Cooperación Internacional 2010*. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/PACI/PACI_2010.pdf

- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2011a). *Plan Anual de Cooperación Internacional 2011*. Disponible en <http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/PACI/2011PACI.pdf>
- MAEC – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2011b). *Seguimiento del PACI 2010*. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/Seguimiento_PACI_2010.pdf
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review Anthropology*, 24 (95-117)
- Marcus, G. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Martínez, F. (2004). *Innovar en la universidad. Experiencias de la Universidad de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Mataix, C. y Novales, B. (2011). Desarrollo humano y cooperación internacional, En Pérez Arriaga, J. (Coord.) *Estudio sobre Tecnologías para el Desarrollo Humano de Comunidades Rurales Aisladas*. Madrid: Real Academia de Ingeniería. Disponible en <http://rai-estudios.org/>
- Mayor Zaragoza, F. (2010). Prólogo, En Grasa, R. *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*. Barcelona: Generalitat de Cataluña
- MEC – Ministerio de Educación y Cultura De Uruguay (2010). *Anuario estadístico de Educación, 2009*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/4269/1/anuario_estadistico_educacion_2009.pdf
- Mesta, M. y Silva, M. (2010) *Informe Proyecto TIC. Experiencias de innovación en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente*. CERP. ANEP. Recuperado en marzo 2011. Disponible en <http://www.slideshare.net/macarsil/documento-presentacion-experiencias-innovadoras-26-de-julio-2010>
- Meyer, K. (2002). *Quality in distance education. Focus on On-line learning*. Jossey-Bass, Hoboken.
- Ministerio de Turismo y Deporte de Uruguay (2009). *Plan Nacional de Turismo Sostenible 2009-2020. Préstamo 1826/OC-UR MINTURD – BID. Programa de Mejora de la Competitividad de Destinos Turísticos Estratégicos*. Montevideo: MINTURD.
- Molinuevo, J. (2004). *Humanismo y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial.

- Mosquera, M. (2008). De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Revista Fermentum*, 53, 532-549
- Nafría, I. (2007). *Web 2.0. El usuario el nuevo rey de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Navarro, M. (2004). *Evaluación de plataformas de e-learning de licencia pública*. Valencia: Universitat de Valencia
- Navarro-Rubio, R. (2009). *Es un país para jóvenes... solidarios. Nota al Director General de Cooperación ONG*. Disponible en <http://www.ciong.org/doc/general/La%20Tribuna%20de%20Guadalajara.pdf>
- Novalés, B. (2012, enero). *La Eficacia de la Ayuda. La experiencia de AECID*. Conferencia en "III Jornadas de Cooperación Universitaria al Desarrollo de Castilla y León". Salamanca, España.
- OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Estándares de Calidad para la Evaluación del Desarrollo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación; contratapa.
- ORSI – Observatorio Regional de Sociedad de la Información (2010). *Cloud computing. La tecnología como servicio*. Disponible en http://issuu.com/orsicyl/docs/cloud_computing?mode=a_p
- Pardinas, F. (1999). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI
- Pastor, G. (2008). *Manual de prácticas universitarias de calidad. Herramientas de gestión y seguimiento*. La Coruña: Netbiblo.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez, L.; Domenech, E.; Carracedo, M. y Duce, C. (2011). *Observatorio Interuniversitario de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en Castilla y Leon*. Comunicación presentada en el "V Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo", Cádiz, España
- Pérez, M., y Noguerol, F. (2010). *Proyecto de Innovación Docente Modalidad: B. Diseño de contenidos docentes en el campus virtual. Código: ID9/082. Creación de un Aula Virtual de Literatura Hispanoamericana en la USAL*. Memoria de actividades. Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana. USAL. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/81727/1/MID_ID_082_2009_2010.pdf
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván, M. (2009). *La Universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante*. Córdoba: Akal.

- Pérez López, J. (1997). *Liderazgo*. Barcelona: Folio.
- Peters, M. y Olsen, M. (2008). Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento, En Barnett (Ed.) *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009). *Resumen Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: Movilidad*. Disponible en http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_ES_Summary.pdf
- PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). *Indicadores internacionales sobre Desarrollo Humano. Uruguay*. Disponible en <http://hdrstats.undp.org/es/paises/perfiles/URY.html>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, nº 318. 31/12/2010. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Reggini, H. (1985). *Ideas y formas. Explorando el espacio con Logo*. Buenos Aires: Galápagos.
- Reinhardt, R. (2011). *Quality Assessment and Development E-Learning: The Grand Challenges. Workshop on Quality Development*. Bruselas: EFQUEL. Disponible en <http://www.slideshare.net/EFQUEL/elearning-challenges-workshop-on-quality-development-rolf-reinhardt> Última consulta: 16/05/2011
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: homesteading in the Electronic Frontier*. Reading: Addison-Wesley
- Rivoir, A (2011). *Informe de Investigación: El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social. 2009-2010*. Montevideo: UDELAR.
- Rodríguez, C. (2008). La Ley de Cooperación en Castilla y León permite a los profesionales trabajar en proyectos solidarios. *Revista Comunidad. Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria (PACAP) Castilla y León*. Recuperado en noviembre 2009. Disponible en <http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/10/noticias8.pdf>
- Rodríguez, E. (2003). *Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente*. Montevideo: ANEP.
- Roncagliolo, S. (2011, mayo). *El amante Uruguayo. Enrique Amorim*. Conferencia del “Ciclo Los Olvidados. Casa América”. Madrid, España

- Salinas, J. (2009). *Modelos emergentes en entornos virtuales de aprendizaje*. En “Congresso Internacional Edutec 2009: Sociedade do Conhecimento e Meio Ambiente: Sinergia Científica”. Manaus, Brasil. Disponible en <http://gte.uib.es/pape/gte/publicaciones/modelos-emergentes-en-entornos-virtuales-de-aprendizaje>
- Sancerni, M. y Villar, P. (2008). *Evaluación de la plataforma Elluminate Live! en la enseñanza a distancia: un estudio piloto en la Universitat de València*. *Revista de innovación educativa*. Valencia: Universidad de Valencia
- Sancho, J. M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: AKAL.
- Sanders, J. (1998). *Estándares para la Evaluación de Programas*. Bilbao: Mensajero.
- Schmidt, K. y Olcott, D. (2002). El diseño de sistemas tecnológicos integrados: un modelo para conjugar calidad pedagógica y tecnología educativa. En Hanna, D. *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp.291-313). Barcelona: Octaedro.
- Sebastián, J. (2006). Oportunidades y desafíos de la cooperación universitaria al desarrollo. En Arias, S y Molina, E (Coord.) *Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: RB. Pp. 37-50
- Sebastián, J. (2008). La transferencia de conocimientos en la cooperación al desarrollo. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. CLXXXIV 732, 719-728
- Sebastián, J. (2010, diciembre). *Enfoques de la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Oportunidades y limitaciones*. En “Cooperación internacional para el desarrollo y la universidad”. Santander, España. Disponible en <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/0000f069/uanvbcuacexodcoqvojtrawfcwiidxv/Jes%C3%BAsSebasti%C3%A1n.pdf>
- Sen, A. (2009, diciembre). Disertación especial para la clausura del Programa “100 jóvenes sobresalientes” segunda edición. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.opinandoenelsalvador.com/wp-content/uploads/2009/06/aprenderdelacrisis2009.pdf>
- Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. Mexicali: Universidad de Baja California
- Sherman, R. y Webb, R. (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press
- Silva, E. y Rebollo, E. (2008). *Ponencias y conclusiones*. “Simposio Desarrollo Local-Regional en el entorno del río Uruguay”. Montevideo, Uruguay. Disponible en http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/sedes/simposio_desarrollolocal.pdf

- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. y Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Silva, M. (2008, mayo). *Universidades en Second Life. El caso de la Universidad de Salamanca*. Conferencia “Universidades y Mundos Virtuales”. Gijón, España. Disponible en <http://www.slideshare.net/macarsil/conferencia-maria-del-carmen-silva-menoni-gijn-mayo-2008#btnNext>
- Silva, M. (2009). Universidades en los Mundos Virtuales. *Revista Learning Review. Informe especial Educación y Mundos Virtuales 3D*. Disponible en <http://www.revistasamedida.com/espanainforme/LR03EspanalInforme.pdf>
- Silva, M. (2011). Formación online en la universidad del SXXI. En González, N., Silva, M. y Benelli, L. (Eds.) *Experiencia de innovación Universitaria en el desarrollo de la Licenciatura de Enfermería-Módulo Enlace Complementario Online*. Montevideo: Universidad de la República
- Silva Sandez, E. (2007). *Autoevaluación Institucional CERP Litoral. Informe 1997-2007*. Salto: CERP. DFPD. ANEP.
- Silverman, D. (2006). *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage
- Solomon, C. (1987). *Entornos de aprendizaje con ordenadores*. Barcelona: Paidós
- Spicer, D. (2006). La práctica cotidiana: perspectiva de un responsable de servicios informáticos en el campus. En Serbin, M. (Comp.) *La Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior* (pp- 117-141). Málaga: Aljibe.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata
- Steventon, A. y Wright, S. (2006). *Intelligent spaces: the application of pervasive ICT*. London: Springer.
- Sueiras, E. (2010). *Redes sociales*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/24658747/Redes-sociales-definicion>
- Todd, Z., Nerlich, B. Y Mckeown, S. (2004). Introduction. En Todd, Z., Nerlich, B., Mckeown, S. y Clarke, D. (Eds.) *Mixing methods in psychology: the integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice* (pp 3-16) Hove and New York: Psychology Press
- Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación*. Punta del Este: Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI.

- Unceta, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: AECL.
- UNDP – Unitet Nations Development Programme (2011). *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All. Explanatory note on 2011 HDR composite indices*. Recuperado en noviembre 2011. Disponible en <http://hdrstats.undp.org/images/explanations/URY.pdf>
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín Nº 35. Santiago de Chile: OREALC
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Igualdad de género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Andros Impresores
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf
- USAL – Universidad de Salamanca (1998). *Código Ético de Voluntariado*. Disponible en http://sas.usal.es/images/voluntariado/codigo_etico_del_voluntariado.pdf
- USAL – Universidad de Salamanca (2007). *Guía de Evaluación de Servicios Universitarios*. Disponible en http://qualitas.usal.es/docs/INF2007_095_Guia_Servicios.pdf
- Valero, F. (2011). *Memoria del Proyecto de Innovación Docente ID10/096. El aula virtual de epidemiología: aprendizaje en línea basado en la resolución de casos prácticos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Verdú, E., Lorenzo, R., Revilla, M. y Regueras, L., (2010). *A new learning paradigm: competition supported by technology*. Madrid: Sello
- Watson, N. (1997). Why we argue about virtual community: a case study of the phish.net fan community. En Jones, S. (Ed.) *Virtual culture: identity and communication in cybersociety*. Thousand Oaks: Sage
- Wood, B; Kabell, D; Sagasti, F, y Muwanga, N. (2008). *Informe de síntesis sobre la Primera Fase de la Evaluación de la Implementación de la Declaración de París, Copenhague, julio de 2008*. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/24/37/41117446.pdf> Última consulta el 09/12/09.

ANEXO I

Documento base del Proyecto de la CUD USAL (2007) para la colaboración con Uruguay (producido como fruto del intercambio online entre USAL y CERP durante el año 2006)

<p>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y COOPERACIÓN ACADÉMICA</p>	<div data-bbox="716 600 831 713" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="575 760 975 836" data-label="Text"> <p>Departamento de Tª e Hª de la Educación Facultad de Educación Universidad de Salamanca</p> </div> <div data-bbox="450 973 1099 1042" data-label="Section-Header"> <p>INTEGRACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES</p> </div> <div data-bbox="505 1078 1044 1211" data-label="Section-Header"> <p>ETAPA 1 CURSO SEMESTRAL TIC: NUEVOS SOPORTES PARA LA ENSEÑANZA</p> </div> <div data-bbox="526 1433 778 1558" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="777 1457 1019 1528" data-label="Text"> <p>CeRP del Litoral Sede Salto</p> </div> <div data-bbox="561 1669 986 1701" data-label="Text"> <p><i>Salamanca (España) - 2007 - Salto (Uruguay)</i></p> </div>
---	--

DIRECTORES:

Dr. Joaquín García Carrasco
Facultad de Educación
USAL

Mag. Emilio Silva
CERPLITORAL
DFPD

Responsable de la propuesta:

María del Carmen Silva Menoni

Becaria de AECI (Asociación Española de Cooperación Internacional) cursos 2005, 2006, 2007.

Doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales. Universidad de Salamanca.

Docentes cooperantes:

En la Administración Moodle (año 2007) –

Ing. Rebeca Garzón Clemente

Universidad Autónoma de Chiapas.

Doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales. Universidad de Salamanca.

Becaria de Fundación Carolina.

Presentación

En el actual contexto digital y en el ámbito de la investigación y la formación continuas, se nos plantean dos desafíos: por un lado, frente a la realidad digital y la escasez de respuestas en los ámbitos educativos para con nuevas generaciones impactadas por las nuevas tecnologías, nos planteamos la necesidad de generar un proyecto que integre las TIC desde la formación inicial de los profesores, apuntando a prácticas educativas más significativas para el alumno, generadoras de activos procesos de aprendizaje. Por otro lado, estamos convencidos de que la cooperación académica entre diversas instituciones académicas, activa procesos de socialización y estímulo profesional, promoviendo comunidades de investigación altamente creativas y productivas.

Entre el primer desafío y el segundo, surge una doble oportunidad para el desarrollo de un proyecto de investigación y cooperación, apostando al intercambio y la innovación educativa.

¿Por qué investigación?

La investigación debería sustentar siempre toda acción educativa. En la relación TIC-Educación, aun falta camino por recorrer en este sentido: analizar, conocer e investigar sobre la integración de las TIC en educación y específicamente en los procesos de Formación Docente. Este proyecto apunta a dos áreas de investigación:

- 1) Investigación sobre casos: la integración de las TIC en las prácticas educativas de los formadores de formadores del Centro Regional de Profesores de Salto.
- 2) Investigación a nivel organizacional: que permita a los docentes hacer un seguimiento del impacto de la aplicación de las TIC en el aula, a fin de evaluar una integración sistemática de las nuevas tecnologías en la formación inicial de profesores, considerándolas como nuevos soportes para la enseñanza.

Estos dos niveles se trabajarán de manera de permitir una interacción e intercambio permanente entre los profesores investigadores que trabajarán en la primera área desde la Universidad de Salamanca, y los profesores que trabajarán en la segunda área de investigación, desde el Centro Regional de Profesores del Litoral.

Desde el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, y la Unidad de Investigación del IUCE (USAL) se abre el espacio virtual para el intercambio a través del servidor NOESIS y se generan los recursos para la formación de los profesores que participan en la experiencia de integración TIC en las aulas.

Desde el Centro Regional de Profesores se integrará un grupo de formadores que iniciará la experiencia de acuerdo al plan para el primer semestre, cursando inicialmente el taller TIC nuevos soportes para la enseñanza y creando a partir de éste, los espacios virtuales que acompañarán el desarrollo de sus asignaturas para este año. Cada docente participante iniciará de esta forma la experiencia de integración TIC, desde la que se estará promoviendo la cultura de la investigación y la innovación.

¿Por qué cooperación?

Porque en cooperación y colaboración podemos alcanzar mayores avances educativos. Actualmente, las iniciativas más impactantes en especial en el ámbito digital nacen y se desarrollan sobre la filosofía de la cooperación mutua: blogs, Web 2.0, plataformas de gestión del aprendizaje, etc. Las instituciones de formación deben aprender más aun, de esta forma de trabajo que genera mayor creatividad y dinamismo comunitario.

Es necesario unir recursos disponibles hacia una educación de calidad. Esto se puede hacer solamente si aprovechamos las tecnologías, que nos permiten trabajar en un proyecto común a dos instituciones de diferentes continentes, diversas culturas y perspectivas.

Si mantuviéramos una concepción endogámica de nuestras instituciones, condenaríamos al “suicidio intelectual” a cientos de académicos que se mueven inquietos por descubrir y generar nuevas claves para el desarrollo global.

Son necesarias todas las iniciativas de cooperación que apunten a satisfacer las necesidades aun pendientes, en este caso en los ámbitos educativos:

- Formación permanente del profesorado; - crecimiento profesional; - creación de ámbitos educativos significativos para la new generation / net generation (docentes / alumnos); - renovación de las prácticas educativas; - entusiasmo y motivación docente; - interacción, comunicación y estímulo profesional; - mayor calidad de vida para docentes y aprendizajes con sentido para los alumnos; investigación educativa; - organización y optimización de recursos a todo nivel (institucional, áulico, docente).

Evidentemente podemos seguir enumerando necesidades y estamos convencidos de que este proyecto de cooperación responde potencialmente a varias urgencias. Por ello, se espera que en un primer semestre de implementación de la propuesta, se construyan las bases para una sólida relación interinstitucional que apunte a desarrollar una tarea conjunta y creativa de innovación.

Justificación

Integrar las Tic y promover la investigación y el intercambio académico en el ámbito de la educación. Creemos que apuntamos a dos problemas actuales: la actualización de los procesos educativos, y el fortalecimiento de la profesión (y del profesional docente).

Al hablar de tecnologías de la información y la comunicación nos centraremos en este proyecto especialmente en internet y todos los recursos y herramientas que actualmente está proveyendo a los educadores e instituciones de formación e investigación.

"Muchos entusiastas de la "sociedad de la información" afirman que internet mejorará el acceso a la información y al ocio, y que llevará a una mayor justicia social. Las voces disidentes, en cambio, plantean que empeorará las desigualdades sociales a través de la creación de personas informadas y de personas desinformadas, y que provocará un mayor control social a través del desarrollo de la vigilancia electrónica. El determinismo tecnológico puede detectarse en los dos extremos. Nosotros lo rechazamos y, en su lugar, subrayamos la complejidad y dinamismo de internet... Tratamos internet como un sistema socio - técnico complejo que tiene un significado tanto simbólico como práctico." (WOOLGAR, 2005).

Los nuevos escenarios en los que conviven los alumnos de hoy requieren nuevas formas de enseñar. (...) Creemos que afortunadamente hay un movimiento positivo de instituciones educativas y fundaciones sociales comprometidas en la formación de la generación digital, creando y diseñando propuestas educativas integradas en las TICs que tanto enseñan como aprenden de las nuevas generaciones (SILVA, 2006).

La interacción académica, el intercambio, son claves para el desarrollo; es erróneo pensar que una sola persona puede idear "el gran plan", la verdadera respuesta o la gran reforma; necesitamos promover espacios de conocimiento inter-académico, de diálogo, consulta, intercambio, recreación, lecturas, reflexión, investigación y

producción.

En este emprendimiento que implica instituciones diferentes, historias y procesos profesionales diferentes y apunta a formas de enseñar diferentes, es clave tener en cuenta algunos aspectos relacionados con el tiempo, como recurso colectivo. Pensamos que todos los procesos que buscan un impacto real y exitoso para la calidad de vida de la gente, requieren tiempo; la filosofía fast food no sirve para los procesos formativos; mientras se planifican unos tiempos tentativos siempre a partir del conocimiento y la experiencia, éstos deben prever de antemano la consideración de los ritmos grupales e individuales, no podemos permitirnos que una buena propuesta fracase solo porque se "calcularon" mal los tiempos vitales. Por ello, concebir el tiempo como un recurso colectivo valioso, genera, por un lado, mayor sentido de responsabilidad y por otro lado, mayor equilibrio en su distribución. En lo que respecta a este proyecto, pensamos que debe preverse un tiempo mínimo inicial de dos semestres para su implementación: un primer semestre de carácter formativo y un segundo semestre con una fuerte carga de investigación educativa.

La necesidad de formarse y la necesidad de investigar son dos pilares que sostienen la profesión del educador. Hay que decir que nuestra Universidad de Salamanca, posee una fuerte cultura de la investigación y los docentes expresan la necesidad de continuar desarrollando actividades que impliquen innovación y transformación de prácticas docentes.

Por otro lado, existen claras demandas de profesionalización en los docentes uruguayos. El estudio "Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización" realizado por ANEP/UNESCO (2003) menciona varios aspectos de la realidad docente en el Uruguay. A continuación destacamos aquellos que tienen estrecha relación con nuestra propuesta de trabajo y con la pertinencia de un Proyecto de Formación Continua en Red.

Cuando se pregunta a los docentes sobre cómo van integrando y aprendiendo el propio rol luego de egresados, manifiestan que se realiza preferentemente a través del intercambio con otros docentes y compañeros de trabajo.

Más del 70% de los docentes trabajan exclusivamente en su profesión y ejercen casi en su totalidad en Centros de Educación Pública (ANEP y UNESCO, 2003).

El 75% de profesores de Enseñanza Media ante la pregunta "qué haría si tuviera 10 horas más rentadas", contestó que invertiría su tiempo en formación. Sin embargo, hasta el momento la oferta de formación en servicio o continua se limita a cursos esporádicos y presenciales. Es decir que por un lado se expresa el deseo de asistir cursos o eventos formativos, y por otro se constata cuales son las posibilidades reales de participar presencialmente en las mismas.

La ausencia de espacios y redes de intercambio académico, o bien de un plan nacional de formación continua que ofrezca nuevas modalidades de actualización adaptadas a la realidad de los docentes, incide sobre el porcentaje de actualización profesional. Según la fuente señalada arriba, un 41,5% de docentes,

asistió a una o dos instancias de formación permanente entre los años 1996 y 2002, mientras que solo el 19,8%, ha asistido a cuatro o más o instancias formativas durante ese tiempo. Por otra parte, solo un 10% de los profesores, conocen, o han participado en cursos de formación a distancia, según señala el informe de ANEP/UNESCO (2003).

Los docentes manifiestan su preocupación por actualizarse en algunas temáticas que consideran prioritarias, y que tienen que ver fundamentalmente con aspectos como: - el trabajo docente en el aula y en el Centro (metodologías); - las relaciones sociales y humanas; - la psicología y cultura de los adolescentes.

Existe en los docentes el deseo de actualizarse e intercambiar perspectivas académicas con otros profesores, pero es evidente que hacen falta propuestas de formación continua que permitan al docente una buena gestión de sus tiempos personales y profesionales: no renunciar a la formación permanente pero tampoco a su calidad de vida, su familia, sus espacios de recreación y salud.

En todos los sentidos señalados, está probado que la formación continua de modalidad online o bien semi-presencial (pero con la mayor carga en el ambiente virtual), es una opción válida tanto para la formación continua de las personas como para la creación y el desarrollo de comunidades académicas y de investigación.

Mientras que la modalidad presencial no siempre contempla la necesidad y realidad de todos los docentes –y especialmente en Uruguay, de los docentes del interior- la modalidad online para la formación y la investigación, ofrece un fuerte potencial para el desarrollo profesional individual y comunitario.

Por ello, un proyecto que genere una red académica de intercambio, asesoramiento y formación continua, estaría dando una respuesta concreta inicial a la necesidad formativa de los docentes en ejercicio, y daría pie a otras experiencias de innovación educativa.

Al desarrollar esta iniciativa estaremos respondiendo a evidentes urgencias en el ámbito de la actualización docente e igualmente llegamos a las salas docentes y aulas de otros institutos, en la medida en que el profesor va integrando su aprendizaje a las aulas y generando él mismo otras prácticas innovadoras, de intercambio y reflexión, en definitiva redes académicas que fortalecen la profesión docente.

Objetivos

Generar el intercambio y cooperación entre instituciones educativas y de formación docente.

Promover la investigación y la innovación educativa referidas a la integración de las nuevas tecnologías en los procesos educativos.

Brindar herramientas tecnológicas de apoyo a la tarea del docente que faciliten una mayor economía de recursos y ayuden a mejorar su calidad de vida.

Desarrollar una experiencia de integración de herramientas tecnológicas en los procesos educativos de los formadores de formadores, apuntando a: -la actualización continua de los docentes; - procesos de enseñanza y aprendizaje más interactivos y cercanos al alumno; - Promover entre los profesores participantes de ambas instituciones, programas de formación continua, postgrados, pasantías e intercambios académicos, apuntando a la actualización profesional y la investigación educativa.

Plan de Acción

Etapas 1 – Curso semestral, y posterior Implementación de Innovación en TIC mediante Aulas Virtuales, según se detalla a continuación en el “Esquema del Plan para la Primera Etapa...”.

Etapas 2 - Proyectos de Investigación Educativa (se planificará según se concrete el desarrollo de la Etapa 1).

PROYECTO TIC USAL CERP – ESQUEMA BASE.

Esquema del Plan para la Primera Etapa – Curso Semestral.

TIC: Nuevos soportes para la Enseñanza.

1. DATOS DE LA ACTIVIDAD	
Instituciones en cooperación	Departamento de Historia y Teoría de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Centro Regional de Profesores del Litoral
Nombre	Curso de Formación Continua TIC: nuevos soportes y facilitadores para la Enseñanza.
Directores	Dr. Joaquín García Carrasco y Mag. Emilio Silva.
Docentes cooperantes	Ing. Rebeca Garzón Clemente Ing. Andrea Barisano Ing. Elizabeth Silva Mag. Horacio Guevara Mag. Carla Esther Oros Molina Lic. Juan Carlos Moncayo Lic. Sara Gabriela Trazancos Lic. Gloria Álvarez Lic. David Reyes Lic. Natalia Gomez.

Responsable de la propuesta	María del Carmen Silva Menoni (Becaria de la Asociación Española de Cooperación Internacional – AEI, cursos 2005,2006,2007)
Tipo de actividad	Curso - Taller
Fecha de realización	Inicio: 27/02/2007 (comenzaremos en modalidad online) Fin: 01/06/2007
Número de asistentes	Máximo 22
Perfil de los destinatarios	Docentes Formadores de formadores y en formación en servicio.
Modalidad	Blended Learning.
Webs de la actividad	http://noesis.usal.es/moodle
Carga horaria docencia	120 h.
e-mails de contacto	carrasco@usal.es, mcsilva@usal.es

2.PRESENTACIÓN

Existen nuevos recursos digitales que no solo apoyan la tarea del docente en el área de la planificación y la enseñanza, sino que permiten trabajar con herramientas que responden a las inquietudes y necesidades del alumno durante su aprendizaje.

En este curso orientado a la formación continua de docentes, apunta a la aplicación de entornos TIC, a nivel educativo a través de la creación de un espacio virtual por asignatura; para ello trabajaremos con un tipo de Plataforma: Moodle.

A través del trabajo en Moodle promoveremos la participación activa de los profesores, en los procesos de renovación e integración a los contextos digitales. Buscaremos desarrollar espacios virtuales que potencien la producción de conocimiento, concibiendo éste como una construcción comunitaria.

Al terminar el curso cada equipo de trabajo (integrado según Área o Interdisciplinarios) habrá diseñado y desarrollado un Espacio Virtual integrado a las otras propuestas, conformando de esta forma la Comunidad Virtual del Centro.

3.OBJETIVOS DEL SEMESTRE etapa 1.

- Generar la reflexión didáctica sobre las plataformas LMS, su sentido, funcionalidad y aplicabilidad en los procesos de aula.

- Promover la creación de una pequeña Comunidad Virtual en el Centro – en base Moodle- comenzando por la integración de los espacios virtuales diseñados por los participantes.

4. METODOLOGÍA

El curso se desarrollará en dos modalidades: online y presencial. Al inicio del mismo se proporcionarán los materiales e información necesaria a cada participante.

Se promoverá el aprendizaje activo, integrando exposición - presentación de los temas, con actividades en pequeños grupos que permitan una aproximación exitosa a los recursos, tanto a nivel individual como colectivo.

La **modalidad online** se desarrollará inicialmente (desde el 27/2) como forma de conocimiento del entorno Moodle y expresión de las expectativas y perfil de los participantes. Esta modalidad se retomará luego de la etapa presencial (primeros días de marzo) a fin de realizar el seguimiento de los espacios diseñados y su implementación inicial.

La **modalidad presencial** se iniciará los primeros días de marzo (fecha a confirmar), integrando dos expresiones: encuentro colectivo y reflexión acerca de la integración TIC – Educación; trabajo en PC a nivel individual y por equipos; exploración y participación en Moodle.

Cada módulo promoverá la experiencia directa y reflexiva con los recursos Web planteando la resolución de problemas propios de su uso y aplicación en contextos de formación de profesores. En este sentido debe tenerse en cuenta que al iniciarse un módulo, se abre un espacio de trabajo al que accederá cada participante realizando así vía online, su seguimiento y desarrollo. Más allá de un tiempo tentativo, la duración y extensión de los módulos se regulará según las necesidades y problemas planteados en cada uno de ellos.

Las actividades de evaluación serán casi en su totalidad formativas, y se plantearán en coherencia con las necesidades reales que resulten del proceso de aprendizaje de cada participante y en relación a la integración de las TIC en los procesos educativos del Centro de referencia.

Esta forma de evaluación –constante durante todo el proceso- implicará el progresivo diseño y aplicación de herramientas de gestión del entorno Moodle.

Aunque la filosofía y modalidad de este curso apunta a la reflexión pedagógica, la innovación y la implementación real de lo aprendido, y **no** a la certificación, se realizará el seguimiento y registro de actividades por alumno de manera que al terminar el mismo

se puedan explicitar las competencias adquiridas y desarrolladas por cada participante, y por tanto, entregar una constancia de realización del mismo.

El espacio online será el lugar natural de participación, intercambio, resolución de dudas e interacción, generando de esta forma una incipiente Comunidad Virtual que se continuará orientando y coordinando durante todo el año de actividad del Proyecto.

5. CONTENIDOS

Objetivos, actividades y evaluación quedan recogidos en el “Esquema Plan” (ítem nº 9) del presente documento.

6. DESTINATARIOS

Este curso está dirigido a docentes interesados en la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cupo recomendado por cada edición: 12 a 16 docentes.

7. INSCRIPCIÓN

El período de inscripción estará abierto hasta el 24 de febrero (inclusive).

Para obtener más información o inscribirse en el curso pueden dirigirse a Secretaría del CERP Litoral, Salto.

Al cerrarse las inscripciones, se contactará a cada participante a través de correo electrónico a fin de proporcionarle un **nombre de usuario** y una **contraseña para poder acceder a la página oficial del curso**.

8. CALENDARIO

FECHAS	MÓDULO	TÍTULO
27/02/07	0	Presentación del Curso y expectativas docentes. Moodle en el Uruguay: conociendo experiencias de uso.
	1	Iniciándonos en Moodle. De la concepción a la aplicación.
	2	Moodle como espacio para el aprendizaje.
	3	El aula virtual como apoyo al aprendizaje y a la investigación, en la formación de profesores
17/03 a 30/03	4	Proyectos. Diseño en Plataforma Moodle.
01/04 al 01/06/2007	5	La Comunidad Virtual: implementación de proyectos en la Plataforma Moodle.

	Trabajos finales y aprobación del curso
--	--

Durante el período de formación en modalidad online se coordinará la tarea de diseño e implementación de proyectos de modo que en la última semana del curso (28/05 al 1/06) deberán presentarse los diseños e informes de actividad/implementación de cada Curso integrado a la Comunidad Virtual en la Plataforma Moodle.

9. CONTENIDO DETALLADO DE LOS MÓDULOS			
<u>A. Encuentros online – primer etapa</u>			
FECHAS	M.	TÍTULO	Horas dedicación del docente responsable del módulo
27/02	0	Presentación del Curso y expectativas docentes. Moodle en el Uruguay: conociendo experiencias de uso.	20
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar el curso, sus objetivos y sentido.- ▪ Crear un espacio online para la expresión de expectativas de los docentes. ▪ Recorrer experiencias Moodle que vienen siendo desarrolladas en nuestro país. 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infraestructura: 1 PC conectado a internet a disposición de los participantes. ▪ Espacio en cooperación con servidor NOESIS – Universidad de Salamanca. 			
Actividades:			
<ul style="list-style-type: none"> - Apertura del espacio online – entorno Moodle. - Creación del foro de bienvenida: presentación de los participantes (nombre, área, asignatura en la que trabaja, área de investigación), intercambio sobre las expectativas de cada participante. - Exploración de experiencias Moodle en el Uruguay. 			
Evaluación:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstica: conocer los destinatarios partiendo de su presentación (grado, área que enseña, área de investigación, experiencias de innovación en TIC) y la expresión de expectativas a fin de retroalimentar el plan de trabajo. 			

B. Encuentros presenciales			
FECHAS	M.	TÍTULO	Horas dedicación del docente responsable del módulo:
	1	<i>Iniciándonos en Moodle. De la concepción a la aplicación.</i>	10
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciar el trabajo en Moodle desde la perspectiva del alumno – usuario. ▪ Proponer la reflexión acerca del uso educativo de las TIC en la formación de profesores. ▪ Potenciar la experiencia de aprendizaje (del docente) en el entorno virtual Moodle. 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 Salón con PC y proyector PC con conexión. ▪ Impresos: material del curso, y materiales para el registro personal (hojas, lapicera). ▪ Documento Power Point con especificaciones sobre el curso. ▪ Sala de informática con: <ul style="list-style-type: none"> ○ computadora de profesor conectada a Internet y cañón; ○ computadoras disponibles para cada participante, con conexión a Internet. 			
Actividades:			
<p>Exposición inicial. <i>TIC y educación: avances en la integración de las tecnologías en ámbitos de enseñanza y aprendizaje. Recursos y aplicaciones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Plenaria: reflexión sobre la experiencia inicial realizada en modalidad online. <p>Pausa</p> <ul style="list-style-type: none"> - En sala de Informática: ingreso a la plataforma Moodle. Trabajo a nivel colectivo e individual (orientando a cada participante). - Recorrido por experiencias Moodle Uruguay. <p>Actividades como usuarios de plataforma Moodle.</p>			
Evaluación:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de participación y exploración de Moodle. ▪ Acceso a la Plataforma – realización de tareas iniciales recomendadas. 			

FECHAS	M.	TÍTULO	Horas dedicación del docente responsable del módulo: 5
	2	<i>Moodle como espacio para el aprendizaje: diseño y gestión de actividades.</i>	
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuar la reflexión acerca de la aplicación de recursos digitales para la enseñanza. ▪ Presentar Moodle como LMS (Learning Management System): concepción, perfiles y utilidades. ▪ Desarrollar y analizar las utilidades Moodle promoviendo la indagación y el aprendizaje activo. 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula con PC y cañón. ▪ Sala de informática con: <ul style="list-style-type: none"> - computadora de profesor conectada a Internet y cañón; - computadoras disponibles para cada participante, con conexión a Internet. 			
Actividades:			
<ul style="list-style-type: none"> - Exposición. Aplicaciones Moodle para la enseñanza: presentación y análisis previos al trabajo en plataforma. Los recursos previstos por Moodle para docentes y administradores de cursos. - Conformación de equipos de trabajo. <p>En Sala de Informática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingreso a la Plataforma: revisión general de las herramientas trabajadas el día anterior. - Resolución de actividades: del cuestionario a la Wiki. - El Chat como recurso educativo. - La evaluación en Moodle: instrumentos. 			
Evaluación:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de actividades a nivel individual. ▪ Participación en foro. ▪ Elaboración de las tareas colectivas y colaborativas. 			

FECHAS	M.	TÍTULO	Horas dedicación del docente responsable del módulo:
	3	<i>Moodle como espacio didáctico.</i>	5
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciar el trabajo en Moodle desde la perspectiva del docente – gestor de un curso. ▪ Explicitar la lógica de administración de herramientas Moodle para creación de cursos. ▪ Promover la reflexión didáctica en relación a las herramientas disponibles. 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de informática con: <ul style="list-style-type: none"> - computadora de profesor conectada a Internet y cañón; - computadoras disponibles para cada participante, con conexión a Internet. 			
Actividades:			
<p>Viernes por la tarde.-</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingreso a la Plataforma, migración hacia un nuevo espacio: desde a) el curso TIC; hacia b) el espacio – curso de cada profesor participante. - Creación de Espacio didáctico por área o asignatura: el diseño didáctico y las herramientas Moodle. - Seguimiento personalizado a cada docente / equipo. 			
Evaluación:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades de producción y reflexión didáctica. ▪ Participación en foro. ▪ Implicación y compromiso en las tareas colectivas colaborativas. 			
FECHAS	M.	TÍTULO	Horas dedicación del docente responsable del módulo:
	4	<i>El aula virtual como apoyo al aprendizaje y a la investigación, en la formación de profesores.</i>	10

Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar el diseño y la gestión de un espacio educativo (curso) en la Plataforma Moodle que sirva de apoyo a los cursos que llevan los profesores. ▪ Planificar el trabajo online para la segunda etapa del curso, centrada en la implementación de los espacios virtuales por asignatura (o área). ▪ Promover la formación de la Comunidad Virtual del Centro. 			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de informática con: <ul style="list-style-type: none"> - computadora de profesor conectada a Internet y cañón; - computadoras disponibles para cada participante, con conexión a Internet. ▪ Impresos: Manual para el Profesor. 			
Actividades:			
<p>Por la mañana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingreso en plataforma principal. Foro de orientación y dudas. - Migración hacia la plataforma del curso correspondiente. - Actividades de diseño*: trabajo individual (por asignaturas) o en equipo (por área), según opción de los participantes. - Seguimiento de equipos de trabajo. - Plan de trabajo para la etapa online. <p>Quienes deseen trabajar en la plataforma desde su casa en la tarde dispondrán de asesoramiento online.</p> <p>* A fin de enriquecer el diseño de cursos y posibilitar el conocimiento de nuevas tecnologías y herramientas, se le proporcionarán al docente otros materiales y links alternativos. Igualmente cabe la posibilidad de conocer las Web 2.0 en otro encuentro – breve, de un par de horas- durante la siguiente semana.</p>			
Evaluación:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se evaluarán las tareas de diseño inicial de cada Curso. 			
<p>DURANTE LAS POSTERIORES SEMANAS AL CURSO PRESENCIAL, LOS TUTORES DEL CURSO ESTARÁN DISPONIBLES PARA ORIENTAR A LOS DOCENTES EN EL DISEÑO DE LOS ESPACIOS VIRTUALES EN MOODLE.</p> <p>C) <u>Encuentros online – segunda etapa.-</u></p>			
FECHAS	M.	TÍTULO	Horas dedicación del docente responsable del módulo:
Marzo a Junio 2007	5	<i>La Comunidad Virtual: implementación de proyectos en la Plataforma Moodle.</i>	70

Objetivos:
<ul style="list-style-type: none">▪ Potenciar la perspectiva comunitaria de Moodle.▪ Sistematizar el uso de Moodle a través de la implementación de los cursos y su integración en el diseño curricular del Area (o áreas, si es interdisciplinar).▪ Generar dinámicas de participación e investigación de los espacios formativos virtuales, partiendo del estudio de esta experiencia.
Materiales:
<ul style="list-style-type: none">▪ Ordenador con conexión a Internet disponible para docentes que gestionen sus espacios virtuales.▪ Documentos Específicos.▪ Herramientas, materiales y recursos online para la enseñanza y la investigación.
Actividades:
<ul style="list-style-type: none">- Elaboración del diseño definitivo del curso.- Apertura de cursos: implementación.- Orientación a cada docente (según necesidades que le surjan durante la implementación del espacio – curso).- Foros de consulta y orientación.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none">▪ Diseño del espacio de su asignatura – curso (o de su área).▪ Informe breve sobre implementación y perspectivas futuras de aplicación de la herramienta.
10. DESARROLLO TÉCNICO Y WEBMASTER
<p>El entorno elegido para la elaboración de este curso es</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Plataforma Moodle <p>Enlace: http://noesis.usal.es</p>

ANEXO II

Texto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Informe 2012. ODM

http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/mdg_2012_foreword_overview.pdf

A tres años del plazo fijado, podemos informar de que se han logrado grandes avances en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), acordados por los líderes del mundo hace más de una década, han alcanzado ya importantes resultados. Trabajando juntos, los gobiernos, la familia de las Naciones Unidas, el sector privado y la sociedad civil han logrado salvar muchas vidas y mejorar las condiciones para mucha gente. El mundo ha cumplido con importantes metas antes de la fecha marcada.

- La pobreza extrema está disminuyendo en todas las regiones

Por primera vez desde que comenzaron a analizarse las tendencias de la pobreza, tanto la cantidad de personas que viven en la pobreza extrema como las tasas de pobreza cayeron en todas las regiones en desarrollo, incluyendo África subsahariana, donde esas tasas son las más altas. La proporción de personas que viven con menos de 1,25 dólares al día cayó desde el 47% en 1990 hasta el 24% en 2008, por lo cual, de haber habido más de 2.000 millones de personas en esa situación, se pasó a menos de 1.400 millones.

- Se ha alcanzado el objetivo de reducir la pobreza. Las estimaciones indican que la tasa de pobreza de gente que vive con 1,25 dólares al día cayó en 2010 a menos de la mitad de la tasa de 1990. Si ese resultado se confirma, la primera meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (reducir la tasa de pobreza extrema a la mitad de su nivel de 1990) habrá sido alcanzada a escala mundial mucho antes de 2015.

- El mundo ha cumplido la meta de reducir a la mitad la cantidad de personas sin acceso al agua potable. En 2010 también se cumplió la meta de reducir a la mitad la cantidad de personas sin acceso sostenible al agua potable. Además, la proporción de personas que usan una fuente de agua mejorada aumentó desde el 76% en 1990 al 89% en 2010. Entre 1990 y 2010, más de 2.000 millones de personas obtuvieron acceso a fuentes de agua potable mejoradas, como suministro por cañería y pozos protegidos.

- Las mejoras de la vida de 200 millones de habitantes de tugurios superaron las metas establecidas. Entre 2000 y 2012, el porcentaje de habitantes urbanos de los países en desarrollo que vivían en tugurios disminuyó del 39% al 33%. Más de 200 millones de personas lograron el acceso a fuentes de agua mejoradas, a instalaciones de saneamiento mejoradas o a viviendas durables y menos hacinadas. Este logro supera la meta de mejorar significativamente las vidas de al menos 100 millones de habitantes de tugurios, mucho antes de la fecha fijada de 2020.

- Se ha logrado la paridad en enseñanza primaria entre niñas y niños. Gracias a los esfuerzos nacionales e internacionales y a la campaña de los ODM, muchos más niños de todo el mundo se han matriculado en la enseñanza primaria, especialmente desde 2000. Las niñas son las que más se han beneficiado.

En todas las regiones en desarrollo la relación entre la tasa de matriculación de las niñas y los niños aumentó de 91 en 1999 a 97 en 2010. Este índice de paridad de géneros (97) cae dentro del margen de 3 puntos del 100%, que es la medida aceptada de paridad.

- Muchos países que enfrentan grandes desafíos han concretado avances significativos en el camino hacia una enseñanza primaria universal. En África subsahariana las tasas de matriculación en la enseñanza primaria aumentaron marcadamente, pasando del 58% al 76% entre 1999 y 2010. Muchos países de la región lograron reducir las relativamente altas tasas de niños no matriculados, incluso a pesar del aumento de la cantidad de niños en edad de asistir a la escuela primaria.

- Los avances en la supervivencia infantil están acelerándose. A pesar del crecimiento de la población, la cantidad de muertes de niños menores de 5 años ha disminuido en

todo el mundo: desde más de 12 millones en 1990 hasta 7,6 millones en 2010. Asimismo, los avances en los países en desarrollo también se han acelerado. África subsahariana, la región con el nivel de mortalidad más alto entre menores de 5 años, ha duplicado su tasa media de reducción, pasando del 1,2% al año entre 1990 y 2000 al 2,4% durante el período 2000-2010.

- En todas las regiones aumentó el acceso al tratamiento para las personas con VIH. A finales de 2010, en las regiones en desarrollo había 6,5 millones de personas que recibían tratamiento con antirretrovirales para el VIH o el SIDA. Esa cantidad constituye un aumento de más 1,4 millones de personas desde diciembre de 2009, y es el incremento más alto jamás logrado en un año. Sin embargo, no se alcanzó la meta de lograr en 2010 el acceso universal.

- El mundo está en camino de alcanzar la meta de detener y empezar a revertir la propagación de la tuberculosis.

Desde 2002, en todo el mundo las tasas de incidencia de la tuberculosis han ido declinando. Las proyecciones actuales llevan a pensar que la tasa de 1990 de mortalidad por esta enfermedad se habrá reducido a la mitad en el año 2015.

- Las muertes por paludismo han disminuido en todo el mundo. Desde el año 2000, la incidencia estimada del paludismo ha disminuido un 17% en todo el mundo. En este mismo período, las tasas de mortalidad debidas específicamente al paludismo han disminuido un 25%. En 43 de los 99 países con transmisión activa de paludismo, los casos denunciados cayeron más de un 50% entre 2000 y 2010.

ANEXO III

Consultas online sobre el marco de referencia CUD

Asunto: Consulta sobre Cooperación Universitaria al Desarrollo
De: mcsilva@usal.es
Fecha: Jue, 5 de Marzo de 2009, 11:18 am
Para: luno@usal.es
Prioridad: Normal
Crear filtro: [Automáticamente](#) | [De](#) | [Para](#) | [Asunto](#)
Opciones: [Ver encabezado completo](#) | [Vista preliminar](#) | [Bajar este correo](#)

Estimado Profesor Luis Norberto.

A través de la Oficina de Cooperación me han dado su email para consultarle sobre informes de la CUD específicos de la Universidad de Salamanca.

Realizo mi tesis doctoral sobre nuevas tecnologías y cooperación al desarrollo ("Los entornos virtuales como herramientas para la Cooperación Universitaria al Desarrollo. Estudio de caso del Proyecto de Colaboración Académica con el Centro Regional de Profesores de Uruguay"). y

Desearía contar con datos sobre las acciones de cooperación de la USAL, cómo se distribuyen, qué planes existen, así como bibliografía sobre CUD que Ud. considere fundamental en esta área.

Desde ya, muchas gracias.
 Maria del Carmen Silva Menoni

Contacto con OCUD – Madrid, vía email.

Hola María del Carmen,

En la web del OCUD tienes la relación de textos que la CRUE ha aprobado en Asamblea y que configuran el marco de la CUD dentro del entorno universitario (<http://www.ocud.es/es/antecedentes>).

Entre estos textos, el más importante es el Código de Conducta, ya que no sólo se aprobó en Asamblea de la CRUE, sino que al proponer una mayor implicación de las universidades, éstas deben aprobar internamente el texto. Actualmente 46 de las 78 universidades españolas han aprobado el texto individualmente. Por otra parte, algunas universidades cuentan con su propia normativa sobre CUD (puedes consultar las que la tienen, y cuáles han suscrito el código de conducta en <http://www.ocud.es/es/centroscud>).

La ESCUDE es el primer texto consensuado por la CRUE en materia CUD, aunque se venía trabajando de forma coordinada en CUD a través de un grupo que luego fue la Comisión de Cooperación.

Esta Comisión forma parte de la CICUE, anterior CEURI, que es la Comisión de la CRUE que lleva Relaciones Internacionales (<http://www.crue.org/areainternacional/>).

La Comisión de Cooperación al Desarrollo reúne a todas las universidades que hacen cooperación, y está compuesta por técnicos, directores de área, vicerrectores... hasta 2005 fue un grupo de trabajo compuesto por 8 universidades; y poco a poco se fue abriendo a otras, hasta que se implicaron prácticamente todas las universidades que hacen CUD.

Un libro de referencia sobre CUD en España es *La Cooperación al Desarrollo en las Universidades Españolas*, de Koldo Unceta (2007), editado por la AECID. Seguro que lo tienen en la Oficina de Cooperación de la USAL. En el capítulo 2 habla del proceso de incorporación de las universidades al sistema de cooperación nacional, su participación en el Consejo de Cooperación, etc. Además hace una sistematización de las actividades CUD llevadas a cabo en 2005 muy interesante.

Esta investigación, junto con otras similares, fueron la base de la organización de la información CUD que llevamos a cabo en el Observatorio CUD. En 2008 el Consejo Asesor del OCUD encargó a un grupo de sus miembros, el planteamiento de unas clasificaciones de consenso de la CUD, a partir de las cuales se organizan las acciones CUD. En el Documento de Ayuda del Gestor de actividades del OCUD (<http://www.ocud.es/OCUD/principal/Documento%20de%20ayuda.pdf>) tienes entre la página 23 y 28 cuáles son las clasificaciones CUD que utilizamos, que son las que se establecieron en el grupo de trabajo de clasificaciones.

También te aconsejo que leas el documento de bases del OCUD para contextualizar el momento en el que se crea, y cuál es su misión:

http://www.ocud.es/sites/default/files/BASES_1.pdf

Además, como bien dices, la CUD también tiene que estar en línea con los marcos de referencia nacionales, europeos y autonómicos. En el ámbito nacional, no sólo está el Plan Director, también:

1. El Plan Anual de Cooperación (PACI): documento que desarrolla anualmente los objetivos estratégicos y criterios de intervención del Plan Director. En él se recogen las previsiones de ayuda de la Cooperación Española, las prioridades horizontales, sectoriales y geográficas, los actores de la Cooperación que intervienen y a través de qué instrumentos se canalizan.
2. Las Estrategias Sectoriales establecen las directrices de la Cooperación Española en sectores clave para el desarrollo como son: Educación, Salud, Género, Medio ambiente, Soberanía Alimentaria, Promoción de la Democracia y el Estado de Derecho, Cultura y Promoción del Tejido Económico y Empresarial. Este año, además, se va a elaborar y aprobar la Estrategia Sectorial de Cooperación Científica y Técnica (con participación de las universidades a través de la Comisión de Cooperación al Desarrollo del Comité de Relaciones Internacionales de la CRUE).
3. Las Estrategias Horizontales establecen las prioridades horizontales que han de estar presentes en las actuaciones de la Cooperación Española. Estas prioridades son: Lucha contra la Pobreza, Defensa de los Derechos Humanos, Género, Medio Ambiente y Diversidad Cultural.
4. Las Metodologías son propuestas normalizadas sobre aspectos metodológicos en diferentes sectores de la cooperación internacional en procesos de planificación y evaluación.

5. Los Documentos de Estrategia País (DEP) son estrategias diseñadas para la actuación de la Cooperación Española en los países considerados prioritarios por el Plan Director.
6. Los Planes de Actuación Especial (PAE) son estrategias diseñadas para la actuación de la Cooperación Española en los países considerados por el Plan Director como preferentes o de actuación especial.
7. Los Marcos de Asociación País (MAP) son una estrategia compartida de asociación a escala país hacia objetivos y visiones comunes de desarrollo, que define las relaciones entre actores, la previsibilidad y transparencia, la confianza, el diálogo y trabajo conjunto tanto con el país socio como con otros donantes o el refuerzo de la coordinación entre los propios actores de la cooperación española. Suponen la superación de los DEP. "La articulación de la cooperación interuniversitaria con los Marcos de Asociación con el país socio, con sus necesidades y prioridades, y la vinculación de cada propuesta a impactos en términos de lucha contra la pobreza debe ser la orientación prioritaria en el futuro" (En relación a PCI y otros programas, el III PD 2009-2012 p. 224). Éstos últimos están en pleno proceso de aprobación; es un proceso lento ya que implica a todos los agentes de cooperación de todos los países donantes del CAD. De momento se han aprobado El Salvador, Bolivia y Ecuador.

(<http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Paginas/publicaciones2.aspx>)

Te puede interesar entrar en el gestor de actividades del OCUD para rastrear la información que ya han publicado las universidades. Para ello tienes que enviar un mensaje a ocud@crue.org pidiendo que te demos de alta como usuaria de lectura. También te aconsejo que veas los informes elaborados por el OCUD, trimestrales y anuales(http://www.ocud.es/estadisticas_informes), los resultados de la encuesta anual del PACI relativa a universidades (http://www.ocud.es/es/biblioteca_OCUD) y presentaciones que se han hecho al respecto.

Mucha suerte con el trabajo que tienes por delante, y si necesitas algo más, no dudes en decírmelo.
Un cordial saludo:

Nuria Castejón Silvo
Secretaria Técnica del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo

Hola María del Carmen,

Estaba leyendo la respuesta que Nuria ha dado a tu solicitud de información, te ha dado indudablemente el detalle de la documentación que deberías revisar. Yo sólo quería apuntar, en caso de que aún no las tengas, las direcciones electrónicas de algunos de los documentos que te indica.

El libro de Koldo Unceta, está en línea en:

<http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/cooperacion/Cultural/descargas/03-Coop.Universidades.pdf>

Los informes de seguimiento del PACI, los DEP, los MAP, PAE, los encuentras en:

http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Planificacion/Paginas/planificacion_cooperacion.aspx

Espero que todo vaya bien con tu tesis doctoral.

Un cordial saludo,

María A. Montes

Responsable Informática del Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo

ANEXO IV

MODELOS DE ENTREVISTAS SEMI ESTRUCTURADAS

Entrevista con I. C. 3. V. P. (G) 09/07/09

Como Ud. sabe, la temática de la investigación se refiere al rol de los entornos virtuales en procesos de cooperación universitaria. Hasta el momento, se han desarrollado dos años de cooperación de la Universidad de Salamanca con el CERP.

¿Qué opina de los medios virtuales que se están empleando en el marco del Proyecto?

Creo que son los medios del futuro, y permiten una comunicación más fluida y directa. En este proyecto, sin la plataforma no habría sido posible la ayuda desde salamanca, ni la formación de los formadores. A través de la plataforma virtual, estamos apoyando varias instituciones desde un mismo proyecto, y con el liderazgo local del CERP.

¿En qué está beneficiando el Proyecto particularmente a la Institución CERP como referente de desarrollo profesional a nivel regional?

Nuestros estudiantes provienen de distintas ciudades y pueblos de la región. Pensamos en ellos como algo más que un alumno. Cada estudiante es un factor de cambio en su entorno. El CERP es como un semillero de cambio social y educativo en toda la región litoral norte del Uruguay. De ahí que toda nuestra infraestructura y actividades se centran en su formación...todo. Edificio, infraestructuras, materiales, aulas, computadoras... al servicio de la formación inicial de los profesores, de poner a su alcance las condiciones necesarias, para la mejora de la profesión docente y del medio.

El Proyecto TIC con la USAL crea un ambiente especial para la promoción de ese servicio y desarrollo, fortaleciendo la capacidad de los formadores, que también son dinamizadores en el medio. En cuanto a estas capacidades que menciona, Ud. se encuentra en un lugar privilegiado para conocer el impacto de la inclusión de estos nuevos entornos digitales, en las prácticas de los docentes. ¿Qué elementos favorables o desfavorables observa en este sentido, en relación al desarrollo personal y profesional de los beneficiarios?

Aquí hay varios beneficiarios del Proyecto. Los docentes, los estudiantes dentro del profesorado, y los docentes de los liceos y sus alumnos; las familias a las que llega esta tecnología, y el impacto que tiene esto, y que está apoyando a lo que es hoy día el proyecto del gobierno, del Plan Ceibal. Por tanto el impacto es muy grande. Si hablamos de elementos favorables, debemos referirnos a la formación y adquisición de nuevas competencias; el docente aprende y conoce otras herramientas. El alumno también. Se amplía la capacidad educativa, y se puede lograr cobertura, especialmente cuando existen problemas de asistencia a clases, tanto del docente como del estudiante. En cuanto a los elementos desfavorables, son superables, aquí, en nuestro medio, todavía tenemos limitaciones en el acceso a Internet, y esto dificulta que los profesores tengan un mejor acceso a las herramientas y que las apliquen. Sin embargo, estamos trabajando en este problema para mejorar la infraestructura. Tener un proyecto con Salamanca es un desafío y nos motiva aun más.

E.V. 11/07/07 – I.C.9 (D)

Gracias por participar en esta instancia, es muy importante para nuestra investigación contar con tu opinión, puesto que participas del Proyecto desde los inicios del curso en marzo de este año. Como sabes, la investigación que estamos desarrollando se centra en el rol de los entornos virtuales en estos procesos de cooperación de la universidad de salamanca con Uruguay, centrados en la formación docente y la transferencia tecnológica.

Recientemente participaste de una de las experiencias de mayor interacción dentro del Proyecto, en el Seminario de entornos Web 2.0. En el foro de conclusiones, tú y otros compañeros, comentaron algunos elementos que consideraban claves sobre las tecnologías en procesos formativos. ¿Qué opinas sobre la inclusión de entornos digitales online en la puesta en marcha del proyecto?

Creo que se puede aplicar aquí también. La opción del uso de las plataformas es una excelente forma de trabajar desde el punto de vista pedagógico-didáctico. Trabajando con alumnos de nivel terciario, de profesorado del CERP. Desde marzo de este año, han ido incorporando el uso de: tareas, textos en línea, foros, archivos, chats, debates e intercambio de opiniones, promoviendo en los mismos el desarrollo del respeto por la opinión del otro, el reconocimiento de cuando una reflexión es significativa para la comunidad educativa, y la posibilidad de dejarlo plasmado en un foro, donde todos acceden.

El proyecto de cooperación está especialmente dirigido a apoyar a los formadores para promover su desarrollo personal, profesional y social. En tu caso personal ¿has percibido algún tipo de beneficio en este sentido, que tenga que ver específicamente con la inclusión de los entornos virtuales empleados en el Proyecto?

Sí, en lo personal y profesional, aprendí y estoy aplicando varias herramientas complementando las clases. Como dije en el foro del seminario, creo que todo pasa por la motivación. Es muy raro encontrar a personas que alcanzan niveles elevados de logros sin estar muy motivados. La motivación tampoco es algo simple, tiene muchas clases de influencias y éstas ejercen diferentes efectos. Yo mencioné los miedos y las ansiedades, por ejemplo a enfrentarse a nuevos recursos tecnológicos. Esos miedos pueden frenarnos, a pesar de las intenciones de salir adelante. Aquí, gracias a los entornos, tenemos un continuo acompañamiento de los tutores. Para mí, también es evidente cómo los docentes nos convertimos en aprendices, junto a nuestros alumnos, afirmando una vez más, que no somos dueños del conocimiento, sino colaboradores, en un proceso de aprendizaje cooperativo, dentro de la cognición situada. Es un proceso de feedback, posible por el manejo del lenguaje, la confianza, el uso de frases motivadoras y de reconocimiento de la labor. Por mi experiencia puedo decir que este ambiente así propuesto, asegura el desarrollo de una comunidad educativa que trabaja también desde lo emocional y afectivo, aspectos más que importantes para mantener la motivación.

¿En qué aspectos pondrías especial cuidado, en este sentido, sobre la motivación y el acompañamiento necesarios en el marco del proyecto de cooperación?

En el proceso educativo las tecnologías permiten más ayuda y desinhibición. Esto es parte de mis conclusiones a partir del seminario, puesto que observo que la falta de confianza en la capacidad propia para hacer bien las cosas o el temor al fracaso, pueden afectarnos, tanto como la falta de conocimientos o de habilidades mentales. Yo insistiría en que una constante retroalimentación es uno de los pilares de la continuidad de estas tareas.

¿Cuáles serían los otros pilares para la continuidad y la apropiación de este Proyecto por parte de la Comunidad?

Seguir trabajando en el Proyecto, continuar proponiendo las actividades con incorporación de las TIC, con todos los docentes, con propuestas dinámicas y atractivas.

ANEXO V

ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS

Entrevista 1) M. I. M. 26 de julio de 2012

Por favor, coméntanos tu percepción general sobre el aporte que ha tenido el Proyecto de cooperación al desarrollo de la USAL, en el marco del CERP.

El Proyecto fue, dinamizador. Después de muchos, muchos años en el ejercicio de la docencia, en lo personal, me trajo, con aires nuevos la posibilidad del uso de aulas virtuales, que exigió de parte de Docente y estudiantes ,seleccionar nuevas propuestas, innovar actividades, buscar materiales diferentes y formas de evaluación, lo que movilizó el trabajo de todos. Además del positivo intercambio de experiencias, entre Profesores de otros Centros del medio, del país y por qué no del mundo.

Independientemente del primer Curso TIC para la Inclusión de Entornos Virtuales mediante Moodle, según cómo ha sido tu experiencia dentro del mismo, ¿qué otros aportes te ha realizado el Proyecto de cooperación TIC en tu desarrollo personal, profesional?

Los aportes han sido variados y valiosos. Ha permitido conocer a Docentes de otras áreas que trabajan con TIC, intercambiando ideas y propuestas pedagógico-didácticas. De acuerdo a las necesidades del medio, realizamos Cursos de Verano, dirigidos a Docentes de la región, en forma conjunta con Profesores Universitarios y de Formación Docente.

Personalmente, me ha dado la posibilidad de tomar horas en un nuevo Profesorado de Informática, que este año comenzó en nuestra Institución CERP del Litoral. Antes de haberme acercado a las TIC mediante el Proyecto, no me hubiera atrevido a dar este paso.

Como docente referente en términos de inclusión digital e innovación, ¿has tenido ocasión de trabajar a favor del desarrollo profesional de otros docentes en el marco del Proyecto? Si es afirmativo, por favor coméntenos algo más sobre ello, los alcances que ha tenido, impacto...

Sí, he podido con este trabajo, favorecer no sólo mi propio crecimiento Profesional, sino que me ha permitido participar en la formación de otros Docentes. Estas propuestas se han enmarcado en las actividades de extensión educativa que cumplimos en esta Institución educativa, donde desempeño funciones: “Entornos virtuales en encuentros internacionales TIC”; “Ceibalitas Magallanes en Educación Media. Herramientas de Plataforma Moodle. Experiencias.”; “Pedablogía.”; “Organización de actividades en aulas virtuales”.

En cuanto a la ayuda brindada por el personal voluntario del Proyecto CUD, cómo has vivido la interacción con el personal, y con la USAL.

La ayuda brindada por los voluntarios siempre ha sido positiva. Destaco como muy relevante los aportes de la coordinadora, quien en forma permanente, ha preparado, guiado y orientado, con altísimo grado de profesionalidad y paciencia, las actividades de docentes y estudiantes. Siempre con espíritu motivador y excelente nivel de comunicación con todos.

Pensando en el futuro próximo, desde tu experiencia y punto de vista, ¿qué aspectos podríamos mejorar y proponer para una siguiente etapa?

Creo que sería muy interesante, se pudiera realizar algún intercambio desde nuestra comunidad educativa, docentes y estudiantes, hacia la Universidad de Salamanca, para que quien concurra pueda luego transmitir esas experiencias en instituciones educativas de nuestra ciudad. Esto serviría de poderosa motivación a otros jóvenes docentes que aún no se han integrado a la propuesta.

Entrevista. 2) M. M. – 26/07/12

Por favor, coméntanos tu percepción general sobre el aporte que ha tenido el Proyecto de cooperación al desarrollo de la USAL, en el marco del CERP.

Considero que el Proyecto le ha permitido, a un gran número de docentes del Cerp, innovar en su accionar profesional.

Establecer otro tipo de vínculos con los y las estudiantes que favorecen sus prácticas, dado que facilita la comunicación que se establece con ellos. Sobre todo, por tratarse de jóvenes de nivel terciario, que poseen otro compromiso con la formación profesional, y que ven a este instrumento, la plataforma Moodle, como una ventaja que les ofrece la Institución para acceder a las fuentes del conocimiento.

Independientemente del primer Curso TIC para la Inclusión de Entornos Virtuales mediante Moodle, según cómo ha sido tu experiencia dentro del mismo, ¿qué otros aportes te ha realizado el Proyecto de cooperación TIC en tu desarrollo personal, profesional?

• *En lo personal, me permitió realizar otros cursos, en modalidad virtual (a distancia o en forma semipresencial), con mayor facilidad. Conocer las herramientas de Moodle favoreció el trabajo con ellas y su utilización fue más fácil. A modo de ejemplo: posgrado en Didáctica de Biología para la Enseñanza Media (IPES Uruguay), posgrado en Sexualidad en la Infancia y Adolescencia (UDELAR- Facultad de Enfermería), entre otros.*

Otro aspecto relevante, se relaciona con mi situación laboral. En ocasiones de padecer un problema de Salud y necesitar del reposo durante varios meses, no perdí el contacto con las y los estudiantes. Enviando actividades y recursos, y posteriormente corrigiendo y devolviendo los trabajos, en forma totalmente virtual, mantuve la continuidad de los cursos.

• *En lo profesional, amplí la escasa carga horaria que poseen algunas instancias curriculares, como los talleres de Educación Sexual. Los mismos tienen 30 horas de clase. A través de la modalidad Blended Learning, incluí más contenidos y los correspondientes recursos y actividades, los cuales eran llevados adelante por los y las estudiantes desde sus hogares.*

También, desde mi lugar de Referente Dptal. de Educación Sexual, pude asumir la tutoría de un foro, creado y administrado por el Programa de Educación Sexual de la ANEP, y mantener contacto con los y las integrantes del Grupo Departamental de Educación Sexual.

Realizamos también, con los y las docentes del Dpto. de Biología en Salto, un curso en la modalidad semipresencial, para Docentes adscriptores

Como docente referente en términos de inclusión digital e innovación, ¿has tenido ocasión de trabajar a favor del desarrollo profesional de otros docentes en el marco del Proyecto? Si es afirmativo, por favor coméntenos algo más sobre ello, los alcances que ha tenido, impacto...

Lo he hecho con colegas del dpto. de Biología, colaborando en el manejo de las herramientas de Moodle. Del mismo modo que con otros colegas de Secundaria. La experiencia ha sido muy escasa, sin embargo he estimulado el uso de la Plataforma al igual que destacando las ventajas que posee.

En cuanto a la ayuda brindada por el personal voluntario del Proyecto CUD, cómo has vivido la interacción con el personal, y con la USAL.

Toda vez que he solicitado apoyo al momento de presentarse alguna dificultad lo obtuve. En forma personal o virtual me han asesorado.

Pensando en el futuro próximo, desde tu experiencia y punto de vista, ¿qué aspectos podríamos mejorar y proponer para una siguiente etapa?

Entiendo que, aunque son varios los docentes que han incursionado en esta experiencia de innovación, es necesario seguir realizando actividades de formación permanente de los y las docentes. Muchos son, sobre todo los más jóvenes, que necesitan acceder a este conocimiento y realizar cursos que estimulen la utilización de aulas virtuales en sus cursos.

Entrevista 3) J.L.D. 25/07/12

Por favor, coméntenos tu percepción general sobre el aporte que ha tenido el Proyecto de cooperación al desarrollo de la USAL, en el marco del CERP.

Considero que el aporte del proyecto a sido muy positivo. Nos ha permitido generar vínculos con docentes de diferentes regiones, mantener actualizados a muchos de nuestros docentes mediante el uso de la plataforma Moodle y generar espacios consolidados de formación en nuestras aulas virtuales.

Independientemente del primer Curso TIC para la Inclusión de Entornos Virtuales mediante Moodle, según cómo ha sido tu experiencia dentro del mismo, ¿qué otros aportes te ha realizado el Proyecto de cooperación TIC en tu desarrollo personal, profesional?

En lo que es al desarrollo personal a mejorado mi autoestima al desarrollar cursos mediados por la plataforma ya que me siento seguro y confiado de que es un medio recomendable y en lo profesional me ha permitido aprender nuevas formas de enseñanza, desarrollar cursos de formación para todos los docentes de física independientemente de donde estén geográficamente.

Como docente referente en términos de inclusión digital e innovación, ¿has tenido ocasión de trabajar a favor del desarrollo profesional de otros docentes en el marco del Proyecto? Si es afirmativo, por favor coméntenos algo más sobre ello, los alcances que ha tenido, impacto...

Hemos desarrollado diferentes instancias de formación continua con docentes de Física.

Para ejemplificar cito el proyecto “Mejoramiento de espacios de aprendizaje” en donde con el Dr. Salvador Gil dictamos un curso para adscriptores y futuros adscriptores: “Proyectos Experimentales de bajo costo en Física usando Nuevas Tecnologías”. Dicho proyecto fue aprobado por el Consejo de Formación en Educación (C.F.E) y el Departamento Nacional de Física.

El curso tuvo una fuerte etapa mediada por la plataforma Moodle brindada por la Universidad de Salamanca en el marco del proyecto de Colaboración con Uruguay y en especial con el C.E.R.P del Litoral. La plataforma nos permitió formar a docentes de diferentes departamentos del país: Salto, Artigas, Paysandú, Río Negro, Soriano, Montevideo y Rivera.

Se obtuvieron excelente propuestas por parte de los participantes en la evaluación final. Cito algunas:

*Proyectos presentados - González-Una regularidad en la naturaleza-Constante de Rydberg
Vargas, Silva y Grandjean-Estudio de un movimiento circular. Análisis de un movimiento circular utilizando celular, video cámara y computadora.*

*Busollo, Lorda y Torales-¿Es despreciable la fricción con el aire, de un objeto en caída libre?
Silva M, Morales y López-Difracción en un CD-R: determinación de la separación entre pistas-
Rodríguez Pablo-Oscilaciones amortiguadas y resonancia.*

Alvez-El proyectil acuático.

Rodríguez Ruben “El mejor camino para cruzar el Golden Gate”

Vitale, Rodríguez Mario-Física de los encuentros: Ford Ranger y Toyota Corolla

En cuanto a la ayuda brindada por el personal voluntario del Proyecto CUD, cómo has vivido la interacción con el personal, y con la USAL.

Estoy muy satisfecho con la constante y excelente ayuda brindada por el personal voluntario, considero que tienen muy claros las dificultades que se le pueden presentar a alguien que se inicia en la inclusión de tecnologías en el aula y están constantemente al pendiente. Me han evacuado todas las interrogantes planteadas y es más me han sugerido nuevos aportes para enriquecer mis propuestas.

Pensando en el futuro próximo, desde tu experiencia y punto de vista, ¿qué aspectos podríamos mejorar y proponer para una siguiente etapa?

Siempre uno cree que hay cosas para mejorar pero es fundamental reconocer que lo que están haciendo es excelente. Propongo que se mantenga el trabajo realizado y tal vez me atrevo a pensar que una reunión por sala de cada departamento a podría ayudar a que surjan proyectos que involucren a todos los actores del departamento.

Entrevista 4) M. P. 27/07/12

Por favor, coméntanos tu percepción general sobre el aporte que ha tenido el Proyecto de cooperación al desarrollo de la USAL, en el marco del CERP.

En general, lo percibo positivo pues ha brindado la posibilidad de innovación en el uso de las nuevas tecnologías.

Permitió incorporar el uso de la plataforma como otro recurso para clases presenciales, potenciándose más por el hecho de ser el CERP una institución regional.

Con su incorporación, docentes y estudiantes hemos ido desarrollando algunas destrezas en su manejo, necesario para otras instancias de formación. Además, hemos ido incrementando el conocimiento sobre la potencialidad de este recurso en el aula.

Independientemente del primer Curso TIC para la Inclusión de Entornos Virtuales mediante Moodle, según cómo ha sido tu experiencia dentro del mismo, ¿qué otros aportes te ha realizado el Proyecto de cooperación TIC en tu desarrollo personal, profesional?

Me ha permitido extender su aplicación a otras instituciones donde trabajo.

Además, la experiencia adquirida en este sentido, ha evitado que su manejo sea un obstáculo a sortear en instancias de formación no presenciales.

Como docente referente en términos de inclusión digital e innovación, ¿has tenido ocasión de trabajar a favor del desarrollo profesional de otros docentes en el marco del Proyecto? Si es afirmativo, por favor coméntenos algo más sobre ello, los alcances que ha tenido, impacto...

No. Solo he compartido con algunos colegas mi experiencia en el uso de la plataforma.

En cuanto a la ayuda brindada por el personal voluntario del Proyecto CUD, cómo has vivido la interacción con el personal, y con la USAL.

Excelente.

Pensando en el futuro próximo, desde tu experiencia y punto de vista, ¿qué aspectos podríamos mejorar y proponer para una siguiente etapa?

Me gustaría conocer otras experiencias en la aplicación de este recurso.

En cuanto al funcionamiento en general, no hemos tenido dificultades. Algunas han surgido durante la etapa de matriculación o cuando algún estudiante olvida su contraseña. A veces, no reciben los correos con las nuevas indicaciones. En esos casos, hemos tenido que recurrir directamente a ti, María.

E.F. 24/07/12 – I.C. 3 (G- rol de gestión)

¿Según su perspectiva como Director del CERP, qué aportes ha realizado el proyecto CUD en términos de desarrollo?

En términos de desarrollo los aportes del proyecto han sido muy importantes permitiendo a nuestra institución un crecimiento académico y profesional significativo. Permitiendo además desarrollar otros vínculos interinstitucionales que nos posicionan como centro de referencia nivel nacional en los logros de inclusión educativa y formación docente.

¿Cómo ha vivido Ud. el proceso del Proyecto desde el punto de vista de la interacción con la USAL y su co-gestión?

En la co-gestión de nuestro proyecto conjunto lo hemos vivido con gran intensidad y optimismo, como un gran desafío para nuestra institución, que ha sorteado numerosos escollos para llegar a

los frutos que nos ha brindado el proyecto. Nuestro relacionamiento con las autoridades universitarias de Salamanca ha sido excelente en todo momento, ni que decir con la coordinadora académica del Proyecto, que ha desarrollado una intensa labor, yo diría de apostolado, en todo ha sido excelente. En todo momento ha atendido diligentemente todas las peticiones y sugerencias en pro de la mejora del proyecto.

En cuanto a la calidad de las acciones realizadas, y éstas, en relación a los objetivos del Proyecto, que grado percibe de logro.

El proyecto ha presentado tres líneas de acción bien definidas: Innovación en las prácticas pedagógicas, formación en entornos virtuales de aprendizaje e inclusión digital. Estas líneas de acción han sido se han desarrollado durante estos siete años y las cuales han arrojado resultados observables y cuantificables.

¿Podríamos referirnos entonces al impacto, o a los efectos del Proyecto CUD en la Institución y su contexto?

La ejecución del proyecto ha impactado positivamente en la institución y su contexto. En la institución formando recursos humanos dispuestos a abordar el proceso de enseñanza incluyendo las nuevas tecnologías de la comunicación; y de esta forma generando interés en sus estudiantes, futuros profesionales de la educación, por incorporarlos a su ámbito de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte ha contribuido al desarrollo de redes profesionales e instancias de intercambio académico y cooperación con otras instituciones universitarias, ej. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.

En vistas a la continuidad de las acciones ¿qué aspectos se debieran seguir trabajando en orden al desarrollo?

Si bien los aportes y realizaciones en la ejecución del proyecto han sido varios, considero que debemos de avanzar en la formación en didáctica de los entornos educativos virtuales, esto permitiría continuar fortaleciendo el plantel docente de profesores de didáctica con la consecuente repercusión que esto tiene en los estudiantes y sus prácticas de aula. Podrían generarse instancias online con profesionales calificados existente en la Universidad de Salamanca que tengan una secuencia quincenal y trabajo a través de plataforma. Otra posibilidad sería el desarrollo de pasantías académicas en ambas instituciones.

ANEXO VI

EJEMPLO DE CUESTIONARIO - MATRIZ (DE PABLOS, 2010) APLICADO POR EL PROYECTO CUD PARA CONOCER PERFIL DE DOCENTES PARTICIPANTES EN LA CUD EN TÉRMINOS DE INNOVACIÓN - SATISFACCIÓN

Formulario n° 42 del total. Formulario n° 11 del grupo de docentes referentes.

Tiene comentarios ☒ n° 42

Proyecto TICSE. Proyecto de Investigación SEJ/2006-12435-C05-01 – Plan Nacional I+D – Ministerio de Educación y Ciencia.

Datos Personales:

Mujer ☒ Hombre ☐ Edad: 60 Años de docencia: 41 años.
 Nivel educativo: Terciario. Formación de Docentes.
 Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional (subraye las opciones necesarias)
 N° de estudiantes por asignatura (media aproximada): 40
 N° de asignaturas que imparte en este curso académico: 205.
 Imparte docencia en un centro TIC: Sí ☐ No ☒
 Imparte docencia en un centro bilingüe: Sí ☐ No ☒
 ¿Tiene experiencia en la aplicación de las TIC en su docencia? Sí ☒ No ☐
 Durante cuantos años: 3 años.
 ¿Pertenece a algún grupo de innovación en el centro? Sí ☒ No ☐. Si su respuesta es afirmativa indique:
 Temática sobre la que trabaja: Ciencias de la Educación.
 Tiempo de vinculación con el grupo o grupos de innovación: de 5 a 6 horas semanales
 El actual grupo está vinculado a alguna convocatoria de grupos/proyectos de innovación Sí ☒ No ☐

MOTIVACIONES que impulsan la innovación o buenas prácticas con TIC

(Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, el nivel de motivación 1= Nada, 2= Poco, 3= Algo, 4= Bastante 5= Mucho que considere impulsa su innovación con TIC)

	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
1. El uso de las TIC me proporciona cierto reconocimiento profesional dentro de mi institución y/ o fuera de ella		X			
2. El dominio de las TIC me aporta mayor aceptación social en mi entorno		X			
3. El empleo de las TIC me reporta ciertos beneficios y/o privilegios materiales	X				
4. Uso las TIC porque es mi deber y responsabilidad como profesor/a					X
5. Uso las TIC porque me facilita el trabajo				X	
6. Utilizo las TIC como un reto personal de superación de mi mismo/a					X
7. Uso las TIC porque sé que es necesario para mi alumnado					X
8. Empleo TIC porque me encantan las tecnologías					X
9. Uso las TIC porque rompen la monotonía de la enseñanza y me ayudan a no aburrirme en mi trabajo	X				
10. Uso las TIC porque así está planteado en el proyecto de centro y/o proyecto curricular			X		
11. Uso las TIC porque es un requisito para que el centro obtenga recursos e infraestructuras		X			
12. Uso las TIC para dar respuesta a las exigencias de la administración	X				
13. Otras. (especifíquelas)					

© TICSE. Noviembre 2007

2

Proyecto TICSE. Proyecto de Investigación SEJ2006-12435-C05-01 – Plan Nacional I+D – Ministerio de Educación y Ciencia.

EMOCIONES Indique las emociones y su grado, en la escala de 1 a 5, asociadas a la realización de proyectos de innovación con TIC	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Basta nte	5 Much o
14. Orgullo por lo realizado					X
15. Frustración			X		
16. Satisfacción					X
17. Enfado		X			
18. Confianza en uno mismo (Autoestima)					X
19. Estrés	X				
20. Bienestar					X
21. Preocupación			X		
22. Pesar y tristeza	X				
23. Gozo y felicidad					X
24. Otras (Indíquelas) <i>Enojo, ira</i>					X

COMPETENCIAS. Indique las competencias que a su entender son necesarias para el éxito de proyectos con TIC (marque con una cruz la casilla que responda a su opción):	SI	NO	Identifique su nivel de dominio en estas competencias					
			1 Nada	2 Poco	3 Sufic ient e	4 Basta nte	5 Much o	
25. Habilidades técnicas en el manejo de las TIC								X
26. Confianza y seguridad para llevar a término proyectos con TIC								X
27. Capacidad para gestionar recursos y medios								X
28. Capacidad para comunicar e implicar a colectivos en la realización del proyecto								X
29. Capacidad para generar ideas y proyectos innovadores								X
30. Capacidad de planificación y organización de las tareas y cometidos del proyecto								X
31. Otras (indíquelas)								

SATISFACCIÓN PERSONAL. Señale el grado de satisfacción personal que le proporciona el uso educativo de las TIC	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Basta nte	5 Mucho
32. La práctica educativa con TIC ha cubierto los retos personales que me propuse				X	
33. La práctica educativa con TIC ha respondido a las exigencias de la administración educativa.		X			
34. La práctica educativa con TIC ha cumplido con el proyecto de Centro y/o curricular			X		
35. La práctica educativa con TIC ha cubierto las metas de mejora profesional que me planteé (cumplir requisitos administrativos para mejorar mi posición profesional, adquisición de recursos para la enseñanza, etc.)				X	

© TICSE. Noviembre 2007 3

Proyecto TICSE. Proyecto de Investigación SEJ2006-12435-C05-01 – Plan Nacional I+D – Ministerio de Educación y Ciencia.

36. La práctica con TIC ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias.				X	
37. La práctica con TIC ha servido para mejorar entre los profesores y equipo directivo su reconocimiento y apoyo a mis iniciativas.			X		
38. La práctica con TIC ha proporcionado recursos económicos extras	X				
39. La práctica con TIC me ha facilitado la docencia				X	
40. La práctica con TIC me ha proporcionado prestigio entre los alumnos y padres/madres			X		
41. Otras (indicar cuáles) <i>Actuación</i>				X	
SATISFACCIÓN CON EL CONTEXTO PROFESIONAL. Indique su grado de satisfacción con el ambiente del centro respecto a la receptividad de innovaciones basadas en el uso de las TIC	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
42. Grado de satisfacción sobre medios y recursos que el centro pone a disposición de las innovaciones con TIC					X
43. Grado de receptividad y apoyo del centro a las innovaciones y proyectos con TIC que se proponen					X
44. Grado de implementación de innovaciones con TIC en el centro				X	
45. Actitud de los compañeros hacia las innovaciones con TIC			X		
46. Implicación de los alumnos con la innovación TIC				X	
47. Receptividad de las familias a las innovaciones con TIC		X			
48. Otras (indicarlas)					
BIENESTAR SUBJETIVO. Valore el grado en que su iniciativa de innovar con TIC responde a los siguientes factores vitales-profesionales	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
49. Curiosidad por experimentar cosas nuevas				X	
50. Inquietud por aprender cosas nuevas					X
51. Canalización y expresión de la creatividad					X
52. Ejercicio de libertad y autonomía					X
53. Mejora de la autoestima					X
54. Reconocimiento profesional			X		
55. Reconocimiento económico	X				
56. Otras (indicarlas)					
BIENESTAR AMBIENTAL (CULTURA E IDENTIDAD DEL CENTRO). Indique las características del ambiente de trabajo en el que se desarrolla su actividad profesional.	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
57. En el Centro se estimula la iniciativa, la creatividad y el compromiso profesional.				X	
58. El ambiente de trabajo es estimulante y receptivo hacia la innovación					X
59. Las relaciones entre profesores, alumnos y padres / madres son fluidas y fructíferas		X			
60. Las relaciones entre profesores son satisfactorias, transparentes y leales				X	
61. En el centro se da un clima de confianza y respeto para expresar lo que pensamos y sentimos en relación a las cosas que hacemos					X

© TICSE. Noviembre 2007

4

Proyecto TICSE. Proyecto de Investigación SEJ2006-12435-C05-01 – Plan Nacional I+D – Ministerio de Educación y Ciencia.

62. En el Centro se valora la competencia profesional				X	
63. La innovación con TIC es el valor principal de nuestro centro				X	
64. Nos sentimos orgullosos de haber hecho muchos proyectos con TIC en común					X
65. Nos sentimos orgullosos de trabajar en el centro.					X
VALORACION FINAL	1 Muy Negati vo	2 Negati vo	3 Indif erent e	4 Positiv o	5 Muy positiv o
66. Teniendo en cuenta las valoraciones anteriores identifique de forma global, el sentimiento afectivo que le produce su situación actual vinculada al centro y su relación con las TIC.					X

Añote algún comentario personal si lo considera necesario para precisar mejor su percepción sobre la autoestima en el trabajo docente:

El trabajo docente es para mí fructífero y placentero. La experiencia con nuevas tecnologías me permite continuar (a pesar de mis años) mi crecimiento profesional, que lo estimo absolutamente necesario pensando en mis alumnos.

© TICSE. Noviembre 2007

5

ANEXO VII

CORREO ELECTRÓNICO ENVIADO POR EL BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO SOLICITANDO INFORMACIÓN DEL PROYECTO

Asunto: Proyecto Educadores en la era digital - BID - solicitud de informacion

De: "julietta leibowicz" <julietta.leibowicz@gmail.com>

Fecha: Vie, 17 de Junio de 2011, 12:15 pm

Para: mcsilva@usal.es

Prioridad: Normal

Crear filtro: Automáticamente | De | Para | Asunto

Opciones: Ver encabezado completo | Vista preliminar | Bajar este mensaje como un archivo | Añadir a la libreta de direcciones | Marcar como Spam

Estimada Sra Maria del Carmen Silva:

La Directora del Plan Ceibal y la Directora de Formación Docente me han informado acerca de la experiencia que vienen desarrollando en el CERP del Litoral conjuntamente con la Universidad de Salamanca sobre la integración y aplicación de las TIC en la formación de profesores.

Me dirijo a usted con el objeto de solicitarle informaciones complementarias sobre esta experiencia puesto que por los aspectos que están en la presentación

<http://www.slideshare.net/macarsil/documento-presentacion-experiencias-innovadoras-26-de-julio-2010-4860686>

pensamos que es una experiencia significativa a ser descrita y que será de mucha utilidad para el proyecto Educadores en la era digital del BID.

Para su información este Proyecto se propone definir indicadores para el diseño de acciones de fortalecimiento profesional para la integración de las TIC en procesos educativos.

En este sentido, estamos buscando describir experiencias que se están implementando en la región latinoamericana. Para ello utilizamos una matriz - adjunta- para recabar la información clave sobre distintos aspectos. En dicha matriz puede apreciar el tipo de información que buscamos.

Mi nombre es Julieta Leibowicz, consultora del Banco Interamericano de Desarrollo y tengo a mi cargo recoger y analizar la información proporcionada por directivos/profesionales de las instituciones públicas y sindicatos docentes de cinco países: Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela.

Adjunto encuentra también la carta de presentación del BID, con la dirección electrónica de la Sra. Christine Capota, responsable del proyecto en referencia.

Mucho le agradeceré confirme si está disponible a proporcionarme la información requerida.

Quedo a su disposición por cualquier consulta referente a la matriz.

Cordiales saludos,

Julieta Leibowicz
Consultora Internacional

ANEXO VIII
INFORME REALIZADO EN RESPUESTA AL PEDIDO DEL BANCO INTERAMERICANO
DE DESARROLLO (BID) EN EL MARCO CUD.

INFORME¹⁶³ DEL PROYECTO DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO:
Proyecto TIC de Colaboración Académica entre la Universidad de Salamanca, España, y
el Centro Regional de Profesores del Litoral, Salto, Uruguay.
MATRIZ DESCRIPCION EXPERIENCIAS
País: URUGUAY

¹⁶³ Formato: Matriz de Descripción de Experiencias, según sugiere la solicitud de la Sra. Julieta Leibowicz, Consultora Internacional del Banco Interamericano de Desarrollo (destinatario del presente Informe)

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA	
Proyecto TIC de Colaboración Académica de la Universidad de Salamanca con el Centro Regional de Profesores de Salto, Uruguay.	
1	<p>Responsables por Universidad de Salamanca: Joaquín García Carrasco. Director Unidad de Investigación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. USAL María José Rodríguez Conde. Directora del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. USAL. María del Carmen Silva Menoni. Coordinación del Proyecto. Doctoranda USAL.</p> <p>Responsables por el Centro Regional de Profesores e Instituciones participantes: Emilio Silva – Director del CERP Miguel Curcho – Director del Instituto de Educación Secundaria Nº 5 – Arq Armando I. Barbieri Diana Lucero – Director del Instituto de Educación Secundaria Nº 1 - IPOLL Víctor Pizzichillo – primero como Secretario Docente (entre 2006 y 2010) y luego como Director interino del CERP (2011).</p>
2	<p>Nivel educativo Formación continua. Terciario. Formación inicial de docentes. Secundario.</p>
3	<p>Objetivos de la experiencia Generar una experiencia de intercambio y cooperación entre instituciones educativas y de formación docente. Promover la investigación y la innovación educativa referidas a la integración de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Brindar herramientas tecnológicas de apoyo a la tarea del docente que faciliten una mayor economía de recursos y ayuden a mejorar su calidad de vida. Desarrollar una experiencia de integración de herramientas tecnológicas en los procesos educativos de los formadores de formadores, apuntando a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la actualización continua de los docentes. - procesos de enseñanza y aprendizaje más interactivos y cercanos al alumno. - Promover entre los profesores participantes, programas de formación continua, postgrados, pasantías e intercambios académicos, apuntando a la actualización profesional y la investigación educativa.
4	<p>Público objetivo (formación inicial o en servicio)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación en servicio de docentes formadores de formadores. - Formación inicial de estudiantes de profesorado. - Formación en servicio de docentes de Enseñanza Media.

5	<p>Descripción de la experiencia</p> <p>El Proyecto TIC USAL CERP apunta a la inclusión digital en educación, mediante la promoción del uso de las nuevas tecnologías en los procesos educativos; este programa de apoyo a la inclusión digital en Uruguay se lleva adelante desde 2006 con la colaboración académica en el área técnica y pedagógico didáctica de docentes colaboradores y voluntarios, asociados a la Universidad de Salamanca, en especial a nivel de los programas de doctorado afines a la formación online.</p> <p>El plan de trabajo del proyecto implica dos líneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formación y seguimiento de los docentes que expresan el deseo de integrarse al proceso de inclusión de TIC en sus prácticas educativas (esta formación la reciben fundamentalmente tres grupos de población docente: - docentes que en el marco del proyecto implementan aulas y realizan los cursos de iniciación y mantenimiento; - docentes de distintos centros, grados y organizaciones educativas, que participan en cursos puntuales ofrecidos en el marco del proyecto pero no forman parte del Proyecto; - futuros docentes, estudiantes de profesorado de los Centros de Formación); - por otro lado, la habilitación de los entornos – aulas virtuales- (mediante Plataforma Moodle) donde desarrollar los proyectos didácticos inclusivos.
6	<p>Actores involucrados en la experiencia y origen de ésta. Agentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes de la Universidad de Salamanca colaboradores con el Proyecto: Facultad de Educación. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Unidad de Investigación: o Director: Dr. Joaquín García Carrasco – actividades de docencia online y videoconferencias. o Doctorandos – investigadores: <p>María del Carmen Silva Menoni (2006 a 2011) – diseño, puesta en marcha y coordinación del Proyecto TIC USAL CERP.</p> <p>Alvarez, Gloria – apoyo al plan de formación y conferencias online (2007 y 2008)</p> <p>Aparicio, Pablo – conferencias online, investigación y publicación (2008 a 2011)</p> <p>Balaguer, Roberto – 1 conferencia online (2008)</p> <p>Campos, Rosalynn – apoyo a los eventos, edición de Blog (2008)</p> <p>García Catalán, Juan Felipe - técnico informático Plataforma EUDORED (2008)</p> <p>Garzón, Rebeca – técnico informático – habilitación aulas en Moodle NOESIS (2007)</p> <p>Gómez, Natalia - técnico informático – habilitación aulas en Moodle NOESIS (2007)</p> <p>Guevara, Horacio - apoyo al plan de formación, organización de eventos y</p>

	<p>materiales correspondientes, conferencias online, edición del Blog (2007 y 2008)</p> <p>Leguizamo, Vanessa - organización de eventos, conferencias online, edición del Blog (2007 y 2008)</p> <p>Marcano, Beatriz – 1 conferencia grabada en USAL y editada online (2008)</p> <p>Mayo Martín, Belén – Voluntariado USAL – 1 mes de trabajo presencial (agosto 2011)</p> <p>Moncayo, Juan Carlos - apoyo al plan de formación y conferencias online (2007 y 2008)</p> <p>Morales, Erla - 1 conferencia online (2008)</p> <p>Oros, Carla - apoyo al plan de formación y conferencias online (2007 y 2008)</p> <p>Ovide, Evaristo – actividad técnica puntual en Moodle NOESIS (2008)</p> <p>Ramírez, Joaquín – apoyo al plan de formación (2008)</p> <p>Reyes, David - apoyo al plan de formación, organización de eventos y materiales correspondientes, conferencias online, edición del Blog (2007 y 2008).</p> <p>Rodríguez, Ana Belén - apoyo al plan de formación (2007)</p> <p>Ronzoni, Alicia – 1 conferencia en Congreso TIC (2008)</p> <p>Tejeda, Marysol – conferencia online (2008)</p> <p>Trazancos, Sara – apoyo al plan de formación (2008)</p> <p>Turpo, Osbaldo – Voluntariado año 2008.</p> <p>Vázquez Astudillo, Mario – apoyo en organización de los eventos (2008).</p> <p>Participantes claves en la contraparte:</p> <p>Prof. Mag. Emilio Silva – desde la dirección del CERP – apoyo al Plan de Formación y habilitación de espacios, salas e infraestructura para el desarrollo de las actividades presenciales del Proyecto. Apoyo a los encuentros de Directores de institutos de Educación Secundaria Pública de Salto. Autorización y apoyo al Programa de Voluntariado USAL 2008, 2009, 2011.</p> <p>Prof. Lic. Miguel Curcho Bravo - desde la Dirección del Instituto Liceo 5, apoyo a todas las actividades del Proyecto, en especial sobre la organización de la formación (difusión, disposición de salas aptas para las actividades de formación en TIC), la habilitación de reuniones, espacios y recursos para la presentación de actividades así como el relevamiento de información de control y evaluación. Apoyo en la totalidad del Proyecto (2006 – 2011)</p> <p>Prof. Diana Lucero - desde la Dirección del Instituto Liceo 1, apoyo a todas las actividades del Proyecto, en especial sobre la organización de la formación (difusión, disposición de salas aptas para las actividades de formación en TIC), la habilitación de reuniones para la presentación de actividades así como el</p>
--	---

	<p>relevamiento de información de control y evaluación. Creación de espacios de reunión y encuentro con estudiantes de últimos cursos de Bachillerato (Ed. Secundaria Superior). Apoyo para la realización del Encuentro de Encuentro de Jóvenes y Docentes, Concurso de Blogs(2008). Apoyo en la totalidad del Proyecto (2006 – 2011)</p> <p>Prof. Víctor Pizzichillo – desde la Secretaría Docente, entre los años 2006 y 2010, apoyo a todas las actividades del Proyecto, en especial sobre la organización de la formación (difusión, disposición de salas aptas para las actividades de formación en TIC); habilitación de espacios de trabajo y coordinación en el CERP, para la presentación de actividades así como el relevamiento de información de control y evaluación. En 2011, desde la Dirección interina del CERP, apoyo a las actividades del plan de formación 2011 y Programa de Voluntariado USAL 2011.</p> <p>Otros docentes colaboradores en la contraparte:</p> <p>Barizano, Andrea – docente y técnico de informática – apoyo a la infraestructura Moodle y funcionamiento de salas de informáticas del CERP y de los institutos N° 1 y 5 de Salto, puestas a disposición durante las actividades formativas del Proyecto. Apoyo técnico en los eventos: congresos y videoconferencias. Apoyo técnico en la preparación del Servidor (prueba) Liceo 5 (2009 -2010) . Publicación de las líneas generales del Proyecto en la Web Institucional CERP.</p> <p>Silva, Elizabeth - docente y técnico de informática – apoyo a la infraestructura Moodle y funcionamiento de salas de informáticas del CERP. Apoyo técnico en los eventos: congresos y videoconferencias. Publicación de las líneas generales del Proyecto TIC en la Web Institucional CERP.</p> <p>Zunini, Alice - docente participante en cursos en la etapa inicial (2007 y 2008); colaboradora del Proyecto desde la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente en la difusión de la Propuesta; organización de los eventos de formación en Institutos de Formación Docente del interior del país, para la promoción de las TIC y su inclusión (2009 a 2011).</p> <p>Melonio, Isabel – apoyo a actividades de difusión del plan de inclusión de entornos virtuales en los Centros de Formación Docente; co-organización del Encuentro Nacional de Profesores del Sistema Virtual de Formación de Profesores realizado en el Instituto de Profesores Artigas (13/06/09); apoyo durante el Relevamiento nacional de información sobre el perfil y motivaciones de los docentes uruguayos en innovación con nuevas tecnologías (aplicación del Cuestionario de Bienestar Subjetivo¹⁶⁴) realizado en el marco del Proyecto TIC</p>
--	--

¹⁶⁴ Fuentes del Cuestionario: (a) De Pablos, J (2007) Proyecto TICSE. Proyecto de Investigación SEJ2006-12435-C05-01 – Plan Nacional I+D – Ministerio de Educación y Ciencia (España); (b) De Pablos, J., González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7 (2),

	<p>(junio y julio de 2009).</p> <p>Mogliazza, Luján - primero ha sido docente participante de los cursos iniciales de TIC y aulas virtuales (2007); a partir de 2008, continua en el Proyecto, apoya el plan de formación y la realización de eventos de difusión de la iniciativa tanto entre docentes como entre estudiantes de Ed. Secundaria Superior (2008 a 2010).</p> <p>Acuña, Alejandra – primero ha sido docente participante de los cursos iniciales de TIC y aulas virtuales (2007); a partir de 2008, apoyó iniciativas de difusión del Proyecto, eventos de formación y eventos de concurso Blogs y promoción de la formación en competencias digitales de los estudiantes de Enseñanza Secundaria (2008 y 2009);</p> <p>Imer, Alejandra – primero ha sido docente participante de los cursos iniciales de TIC y aulas virtuales (2007); a partir de 2008, apoyó iniciativas de difusión del Proyecto, eventos de formación y eventos de concurso Blogs y promoción de la formación en competencias digitales de los estudiantes de Enseñanza Secundaria (2008 y 2009);</p> <p>Mesta, Mariel – primero, ha sido participante en los cursos del Proyecto. Ha representado al Proyecto en el Encuentro nacional sobre Innovación educativa, organizado por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2010), exponiendo el documento – síntesis realizado desde la Coordinación del Proyecto.</p> <p>Otros donantes claves:</p> <p>Gan Acosta, A., y Gan, W. – desde 2009 proporcionan gratuitamente el entorno Moodle.</p>
7	<p>Financiamiento (recursos financieros y humanos)</p> <p>El costo total del Proyecto TIC USAL CERP a la fecha, si se realizaran estimaciones de infraestructura, recursos donados y puestos al servicio del Proyecto entre 2006 y 2011, se ubicaría entre los 23 y 25 mil euros.</p> <p>Las donaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre 2006 y 2011 – financiación con dinero de donación particular en concepto de billetes aéreos, costos de traslado in situ, manutención, material y horas de formación presencial y a distancia. Total de donaciones: 11.550 euros. - Entre 2007 y 2009 – actividad gratuita voluntaria de docentes de la Universidad de Salamanca – IUCE – Unidad de Investigación, y de estudiantes doctorales y postdoctorales. Estimación de costo total de horas docentes donadas: 4300 euros. - 2008, 2009 y 2011 – en el marco del Programa de Voluntariado de la Oficina de Cooperación de la Universidad de Salamanca – se asigna un presupuesto para

	<p>cubrir el traslado aéreo de 1 voluntario (estudiante doctoral) de permanencia mensual en el terreno. El programa implica que la contraparte asume el alojamiento del voluntario. Estimación de costo: 4200 euros + 2000 euros (monto aprobado para actividades de voluntariado que se desarrollarán en el mes de agosto de 2011 en el terreno). Total por concepto de voluntariado: 6200 euros.</p>
8	<p>Status del proyecto o programa - Período:</p> <p>2006 – Negociación entre las Instituciones en colaboración y de diseño del Proyecto.</p> <p>2007 – Inicio del programa formativo y puesta en marcha de la Plataforma MOODLE – USAL en el Centro Regional de Profesores (formación terciaria inicial y continua de docentes).</p> <p>Población docente participante – curso de lanzamiento del Proyecto: 25 docentes (febrero 2007). Ampliación y extensión del curso a docentes de Institutos de Ed. Secundaria: 25 docentes. Total de docentes que cursan el primer Plan de Formación: 50. Total de aulas virtuales creadas y desarrolladas durante el primer semestre de aplicación: 53.</p> <p>Organización del Seminario internacional de Innovación en Nuevas Tecnologías, coordinado desde el Proyecto (participan 16 investigadores de América Latina y España, así como 99 docentes representantes de centros educativos beneficiarios e invitados). Trabajo de Suficiencia Investigadora Doctorado Procesos de Formación en Entornos Virtuales – María del Carmen Silva Menoni (aprobado). Iniciativa de la creación de la Asociación de Formación Online del Uruguay (actualmente en proceso).</p> <p>Nota: la organización de este evento incidió positivamente en el Proyecto, reunió nuevos colaboradores y permitió generar una mayor difusión y riqueza en el intercambio y el debate acerca de la inclusión de los entornos virtuales en los procesos formativos. De los 99 docentes participantes del evento en Uruguay, la mitad ya formaban parte del Proyecto, por tanto se enriqueció notoriamente el involucramiento con la propuesta. Por otro lado, el trabajo de los investigadores colaboradores, dio una amplia perspectiva sobre la aplicación de las TIC en la educación y las líneas actuales (en su momento) de investigación y actividad en el ámbito de las TIC y los procesos formativos. En cuanto al grupo de doctorandos que organizó las videoconferencias desde Salamanca: a nivel individual, el evento fue el marco de difusión de las distintas líneas de investigación de las tesis doctorales de cada integrante; a nivel del grupo, el evento constituyó una experiencia de trabajo interdisciplinar, coordinado, integrando distintos puntos de vista y prácticas. Esta actividad de organización fortaleció la iniciativa de formación del Grupo de Investigación en Tecnologías Aplicadas¹⁶⁵, constituido por investigadores de distintos países</p>

¹⁶⁵ <http://giita.jimdo.com>

	<p>latinoamericanos.</p> <p>2008 – Consolidación del grupo de trabajo y de colaboración con el Proyecto TIC.</p> <p>Continuidad del programa formativo y extensión a otros Centros. Conviven 2 etapas del plan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segunda etapa del plan iniciado en 2007, apostando a la autogestión de las aulas (con tutorías puntuales), mediante la aplicación de nuevos proyectos en las aulas virtuales ya creadas en 2007, sobre la base de la evaluación y retroalimentación de la primera aplicación realizada por el docente. - Nuevos docentes: realización del Plan de Formación sobre el mismo esquema base de 2007 con ajustes en los tiempos y contenidos, según la evaluación de la primera etapa. Inclusión de nuevos institutos de Educación Secundaria de Salto. Primera experiencia de Voluntariado (1 mes). <p>Organización del Encuentro Internacional sobre TIC y Educación “Los Entornos Digitales como Espacios Formativos.” Presentación de las experiencias de innovación desarrolladas por los docentes; participan investigadores nacionales, de América Latina y España. Celebrado en el Instituto Liceo 5 de Salto con el apoyo de la Dirección y docentes del Centro.</p> <p>Nota: la organización de este Evento permitió a los docentes participantes en la primera etapa (2007) exponer sus proyectos didácticos de aplicación de las aulas virtuales. Estimuló al Instituto donde se celebró el mismo, a mejorar aspectos de la infraestructura y conectividad. Asimismo, permitió evaluar el avance realizado en el marco del Proyecto en cuanto a la formación de los docentes, su crecimiento en el manejo de nuevas herramientas online, y el conocimiento de la tecnología Moodle. Por otro lado, constituyó un gran incentivo para continuar trabajando en la innovación con tecnología, tanto a nivel de formadores de formadores como de estudiantes de profesorado que participaban entonces como estudiantes en las aulas virtuales. Permitió también integrar la participación de otros docentes investigadores uruguayos que sin ser parte del Proyecto, estaban desarrollando actividad en el ámbito de la aplicación de TIC en educación en otras ciudades del país. Al terminar el evento, en la ceremonia de cierre, se abrió un tiempo testimonial y varios docentes expresaron el deseo de ampliar su formación en la aplicación de TIC.</p> <p>Primera incursión de prueba en aplicación de tecnología Web 3D – mundos virtuales: Second Life.</p> <p>Proyecto de Tesis Doctoral asociado al Proyecto, doctoranda María del Carmen Silva Menoni (aprobado por Comisión de Doctores USAL).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación en VIRTUAL EDUCA, Zaragoza. María del Carmen Silva Menoni. <p>http://www.virtualeduca.info/forumveduca/index.php?Itemid=26&id=147&opti</p>
--	--

¹⁶⁶ En la dirección Web: <http://noesis.usal.es> se pueden ubicar los “vestigios” del acceso a la “Plataforma Docente”, actualmente vacía.

	<p>on=com_content&task=view</p> <p>2009 – traslado a Plataforma MOODLE independiente de USAL.</p> <p>El traslado es doble: por un lado, desaparece Moodle del servidor NOESIS¹⁶⁶. Por otro lado, desaparece EUDORED, por la renovación de infraestructura de la Universidad de Salamanca, y la creación de STUDIUM, un nuevo portal. En el caso de la segunda plataforma, la extinción no ofreció mayores dificultades pues aunque se disponía allí de 40 aulas, habían sido utilizadas 19 aulas y únicamente en ejercicios de diseño del entorno y práctica de actividades con Moodle. En el caso de la Plataforma ubicada en NOESIS, sin embargo, sí provocó trastornos debido a que dicho sitio era la sede virtual oficial del Proyecto. El traslado se debió a algunas incidencias que surgieron en el servidor NOESIS. Se trataba de un servidor creado en el marco del Doctorado Procesos de Formación en Entornos Virtuales. Por un lado, el Doctorado vive en 2009 su última edición; por otro lado, existían algunas fallas en el funcionamiento del Moodle allí instalado; finalmente, hubo una decisión de cesar y borrar Moodle, por parte de un administrador que desconocía la magnitud de la actividad que se venía desarrollando para el Proyecto, dependiente de dicho servidor. En mayo 2009, se nos comunica el cese del Entorno. Este movimiento coincide prácticamente con los inicios del curso lectivo en Uruguay, por tanto dentro de la catástrofe por la pérdida de las aulas, sus contenidos y registros, el período del año y el “rescate” que fue posible gracias a un nuevo donante, permitieron reconstruir parte del entorno. Hubo desconcierto inicial, sin embargo, aquél fue superado rápidamente gracias a las nuevas posibilidades que supuso contar con un entorno virtual propio, y en especial por la libre disponibilidad que ofrecía la nueva Plataforma Moodle que nos fue donada por un catedrático colombiano, matriculado en el Doctorado de la USAL. El problema fundamental a raíz de este incidente, fue la pérdida de los espacios de referencia del Proyecto en cada institución (aula virtual de coordinación por Centro participante) así como de los productos digitales, consigas y material de foro, que ya se venían produciendo y eran patrimonio del Proyecto y/o de los docentes participantes. Ante la emergencia de la situación, y la tardanza que supondrían las gestiones en Plataforma STUDIUM de USAL, la Coordinación decidió reconstruir el Proyecto en la plataforma de emergencia, que continua siendo hasta la fecha la sede del Proyecto: www.mariacsm.eovirtual.com A partir de entonces la administración de la Plataforma MOODLE, es responsabilidad de la Coordinación del Proyecto, apoyada por 3 técnicos informáticos (2 docentes técnicos informáticos de Uruguay (CERP) y 1 técnico informático propietario del servidor donde se aloja MOODLE y que está ubicado en EEUU.</p> <p>Se continua con el plan de formación y se realiza la primera evaluación transversal de la aplicación de aulas virtuales en los niveles de Educación Secundaria y Terciaria (Formación de Profesores);</p> <p>Segunda experiencia de Voluntariado (2 meses);</p> <p>Conformación del grupo de referentes de la innovación e inclusión TIC: primer</p>
--	---

	<p>encuentro de docentes definidos como “referentes” por su experiencia y continuidad en el Proyecto de aplicación de las aulas virtuales y por su interés manifiesto en continuar difundiendo la inclusión de TIC en los procesos de enseñanza, en especial en formación de profesores.</p> <p>A raíz de la reunión de este Grupo surge la iniciativa de conformar una Asociación de Formación Online para el Uruguay. Esta iniciativa requiere contar con ciertos fondos, y se espera poder concretarla próximamente.</p> <p>Se abre la posibilidad de dar apoyo a otros grupos y experiencias institucionales en proceso de innovación con inclusión de entornos virtuales, así como habilitación gratuita de aulas virtuales y seguimiento de necesidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Federación Uruguaya de Basketball – programa formativo. - Instituciones de Educación Primaria y Secundaria privadas. - Institutos públicos de otras ciudades del Uruguay. - Se coordinan instancias puntuales de formación y colaboración con la DFPD – Coordinación Departamento de Psicología, dirigido por la Prof. Lic. Mag. Alice Zunini Cesio. En este marco se realizan: <ul style="list-style-type: none"> o Encuentros de formación en Institutos de Formación Docente del Interior del País y en el Instituto Magisterial de Montevideo. o Encuentro Nacional de Profesores del Sistema Virtual de formación del profesorado (evento realizado con dos objetivos: incentivar una mayor interacción a nivel nacional entre quienes innovan en TIC usando plataformas virtuales: crear una red de intercambio nacional de experiencias didácticas en plataforma MOODLE; realizar el relevamiento nacional sobre bienestar subjetivo y perfil de los docentes innovadores del Uruguay. o Conferencia en Argentina para la Presentación de la experiencia de innovación en Entornos Virtuales en el marco del Proyecto TIC. Invitación de la Universidad de Concordia, Entre Rios, Argentina. - Se inicia la publicación de la experiencia en Revistas indexadas. Esta actividad no ha cesado desde 2009 a la fecha en distintos medios (junio 2011) <p>Aparicio, P. y Silva Menoni, M. (2008). Educación, heterogeneidad cultural e integración de las nuevas generaciones en un contexto global. El aporte de las TIC para la transformación educativa en América Latina. En Aparicio, Pablo (Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, nº2. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_stiegler.pdf ISSN 1138-9737</p> <p>Aparicio, P. y Silva Menoni, M. (2009). Innovazione educativa e cooperazione universitaria in America Latina. Un esempio di inclusione digitale come strumento di trasformazione socio-educativa. Rivista internazionale online di Educazione degli Adulti, Università di Firenze. Anno 5/ N. 14 http://www.rivista.edaforum.it/numero14/buonepratiche_aparicio_menoni.html</p>
--	---

	<p>2010 – continuidad del seguimiento del plan; apertura de nuevas aulas y mantenimiento de aulas virtuales en funcionamiento (MOODLE); concentración en proyectos didácticos CERP; primer informe transversal en las jornadas de innovación en Formación Docente. (julio 2010 DFPD ANEP); apertura del entorno a otros docentes innovadores.</p> <p>El año 2010 es un año de cambios organizacionales y políticos a nivel de la Universidad de Salamanca; cambios a nivel de la Oficina de Cooperación de la USAL. Cambios a nivel de la dirección del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, también es un año de cambios a nivel del Centro Regional de Profesores. La actividad de formación en el terreno, se ralentiza, sin embargo siguen activas las aulas, de forma que desde la Coordinación se continúa llevando adelante el Proyecto sin mayores apoyos, y la actividad se centra fundamentalmente en la habilitación de aulas y la orientación didáctica según necesidad y requerimiento de los docentes que implementan aulas en el MOODLE del Proyecto.</p> <p>2011 – se retoma la actividad normal en el Proyecto, con apoyo de la USAL – Oficina de Cooperación, mediante el Programa de Voluntariado (a desarrollarse en agosto 2011);</p> <p>Continuidad del plan de aplicación de aulas virtuales en cursos presenciales y a distancia (formación continua CERP); en agosto 2011 – a realizarse la tercera experiencia de Voluntariado.</p> <p>Publicación de la experiencia en Libro de Innovación en TIC (UNACH, Chiapas – México). Capítulo: Web 2.0 y cooperación universitaria al desarrollo en América Latina: un caso de innovación educativa para la inclusión digital a través de entornos virtuales. En Garzón Clemente, R., Román Julián, Solís Muñiz, N. y González Scarpulli, D. (Coord.). Tecnologías de la información . Pp. 147 - 166</p> <p>La riqueza de los procesos de participación e innovación que se han generado en el seno del Proyecto permite trabajar distintos aspectos en los que la experiencia constituye una contribución, sobre todo a nivel social y educativo. De ahí que en 2011, además de la publicación antes referenciada, existan 3 trabajos más en prensa:</p> <p>Aparicio, P. y Silva Menoni, M. (2011). Oportunidades educativas, inclusión y participación de los jóvenes a través de la organización un proyecto de inclusión digital de la Universidad de Salamanca en cooperación con comunidades educativas de Uruguay. En Zaffaroni y Equipo de Investigación (Edits), Editorial Milord, Pp. 34-44 (en prensa)</p> <p>Aparicio, P. y Silva Menoni, M. (2011). Tendencias de la inclusión digital y la participación de los jóvenes en el contexto educativo. Un ejemplo de Cooperación Técnica Internacional en las Comunidades Educativas de Uruguay (Salto). Revista Ciências Sociais em Perspectiva - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. (en prensa)</p> <p>Aparicio, P. y Silva Menoni, M. (2011). Educación, innovación y nuevas</p>
--	--

	tecnologías frente a la interpelación de la pluralidad y de la desigualdad socioeconómica en América Latina. En Orso, P.J.; Castanha, A. P. et al. (Comp.). Historia, sociedade e educacao: o ensino superior e o desenvolvimento local. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil). (en prensa)
9	<p>Características de la formación/capacitación- Modalidad - TIC utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entorno de la colaboración académica – Plataforma LMS MODLE. - Modalidad de la colaboración y la formación: la colaboración se realiza proponiendo un Plan de formación que incluye un curso gratuito para capacitarse en MOODLE e iniciar la aplicación del aula; en forma concomitante, se realiza la habilitación de aulas virtuales para desarrollar los proyectos didácticos inclusivos de TIC diseñados por los participantes en el marco del curso; se proporciona a los docentes participantes, la tutoría y seguimiento online de los proyectos. - La formación es semipresencial puesto que al menos 1 o 2 veces al año se realiza una parte de los cursos en forma presencial, dependiendo de la agenda de la Coordinación y de la agenda del Voluntariado según disponga la USAL.
10	<p>Calidad de la formación (mecanismos de detección de necesidades, perfiles de ingreso y egreso de participantes, control de calidad del diseño y desarrollo de la experiencia, modelo curricular y pedagógico).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encuestas iniciales a comienzo de curso lectivo y actividad, entrevistas exploratorias, establecimiento de perfil de acceso a la experiencia con mínimos en uso de tecnología PC. - En el último semestre de 2006 – en vistas al Proyecto TIC, la Coordinadora (doctoranda del Procesos de Formación en Entornos Virtuales) decide especializarse en Elearning y tutoría virtual (por la Universidad de Salamanca) a fin de trabajar de acuerdo a los estándares europeos y desarrollar una actividad tutorial de calidad. - En 2007 se aplican las orientaciones emitidas por EUDORED USAL para el diseño de cursos. - En 2008 se integran otros referentes teóricos, entre ellos: BAUTISTA, BORGES, FORÉS. Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales, aplicado el modelo propuesto por estos investigadores, de tipo constructivo y colaborativo. - Otro de los contralores fundamentales fue concretado en el trabajo en red con docentes especializados en la didáctica de los entornos virtuales. - Para el cierre del curso 2011 (octubre – noviembre) se está trabajando en crear y aplicar un modelo de análisis e instrumentos de evaluación adaptando e integrando criterios UNE 66181:2008, UNIQUE¹⁶⁷ y ANECA (Programa Docencia).

¹⁶⁷ <http://unique.europace.org/>

11	<p>Elementos innovadores en la experiencia: características del uso de las TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las TIC aplicadas convergieron en la Plataforma virtual, mediante la aplicación de aulas virtuales y entornos LMS para la enseñanza. - Entornos complementarios aplicados: Web 2.0, herramientas colaborativas, Skype, MSN, Google DOC, Calendar, Canal Youtube, Blog Google. <p>Contexto de aprendizaje y recursos didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plataforma MOODLE. - Entornos de comunicación síncrona para la tutoría y orientación personalizada: MSN, Yahoo, GMAIL, Skype. - Herramientas Web 2.0 en Google: Blog, Doc online. - Otros entornos: Videoconferencia. Canal Youtube, Twitter. <p>En eventos presenciales:</p> <p>Salas de Informática con acceso a Internet.</p> <p>Proyector conectado a PC</p> <p>Fotocopias y material de trabajo sobre Entornos Virtuales, Manuales MOODLE.</p> <p>Fotocopias de Formularios de análisis, cuestionarios de autoevaluación.</p> <p>Dispositivos de memoria USB distribuidos a participantes con registros de actividades, lecturas sugeridas y presentaciones.</p> <p>Material de papelería de distribución a participantes.</p>
12	<p>Cobertura de la experiencia (Nº de docentes participantes, institucional, redes, , perfiles, datos sociodemográficos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el transcurso del Proyecto (enero 2006 a junio 2011): <p>o se han trabajado 3 plataformas MOODLE:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ (2006 – 2008) Plataforma MOODLE – Servidor NOESIS USAL – 44 aulas. □ (2007) Plataforma MOODLE – Lazarillo USAL – 40 aulas. □ 2008 a la fecha: Plataforma MOODLE – servidor independiente – 160 aulas. <p>o Formado:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ 225 docentes directamente en el marco del proyecto para el uso de las aulas □ 190 docentes en instancias abiertas de formación y congresos <p>o Beneficiados directos totales como usuarios (estudiantes): 3844. Según detalle:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Población de alumnos ED SECUNDARIA usuarios participantes del proyecto: 2700 □ Población de estudiantes ED Terciaria usuarios participantes del proyecto: 550 □ Población de docentes estudiantes en cursos de formación continua específica en sus disciplinas: 90 □ Población de usuarios estudiantes beneficiarios pertenecientes a instituciones de formación que cuentan con el apoyo del Proyecto TIC USAL CERP: 504
13	<p>Productos de la experiencia</p> <p>(Se mencionó arriba en detalle).</p>

	<p>En forma global se destacan los productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación de docentes: 4 cursos semestrales; 3 eventos internacionales con participación de expertos. (2 concluidos, 1 en diseño a realizarse en agosto 2011). - Eventos de co-participación de estudiantes. - Grupo de trabajo en innovación con TIC en el terreno. - 3 instancias de Coordinación inter-institucional (Salto). - 1 instancia nacional de difusión y coordinación docente de innovación en TIC (Montevideo). - 2 trabajos de investigación doctoral (tesina – tutelados). - Publicaciones internacionales de la experiencia de Cooperación Universitaria. - 1 Tesis doctoral USAL.
14	<p>Calidad de resultados y evaluación de la experiencia, factores claves para el desarrollo , procesos de evaluación, conclusiones y aprendizajes obtenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informes anuales Instituto Universitario de Ciencias de la Educación: 2007 a 2010. - Conclusiones: entre otras cosas, podemos expresar que la colaboración académica viabilizada desde la Universidad de Salamanca, mediatizada por sus estudiantes doctorales, postdoctorales y docentes, constituyó un movimiento promotor y motivador de la innovación, la actualización y el deseo de formación en los ambientes beneficiarios. Los resultados logrados incluso van más allá de los propios objetivos del Proyecto, beneficiando a otros ámbitos y poblaciones, ya fuere directa o indirectamente, en procesos de innovación educativa e inclusión digital. - Más allá de la transferencia de tecnología y el seguimiento de los docentes durante la formación y la implementación de las aulas virtuales, los entornos virtuales han favorecido la colaboración académica interinstitucional en pos de la maduración de los procesos de inclusión y de innovación; asimismo han permitido fortalecer vínculos y seguimiento respecto de los docentes que a partir de su participación en el proyecto, su formación y desarrollo, actúan hoy en el terreno, como profesionales de referencia para la innovación con tecnología digital. - El proyecto ha promovido el ensayo y uso de otras tecnologías alternativas a las aulas virtuales, con resultados exitosos en su implementación. - En el marco del Proyecto se ha promovido la movilización y formación del personal docente de los centros de formación de profesores, quienes expresan que su participación en el Proyecto les ha motivado a formarse en profundidad en el uso de las tecnologías digitales aplicadas a la educación. - A nivel internacional, el Proyecto ha valorado, incluido y promocionado la actividad docente y de investigación, de investigadores de toda latinoamérica y de España, especialmente jóvenes que realizan sus estudios doctorales y

	postdoctorales. Ha dado espacio a sus prácticas de docencia online, ha promocionado la difusión de trabajos de investigación, y ha generado a su vez varias publicaciones concernientes al propio Proyecto.
15	<p>Transferibilidad y aplicabilidad (madurez de la experiencia, flexibilidad, registros de replicabilidad)</p> <p>El modelo de la experiencia se ha replicado (este dato no es oficial). A partir del trabajo en el Proyecto, la Coordinadora ha tenido oportunidad de participar en otros procesos de innovación en Uruguay, a los que ha sido invitada. En esa colaboración, ha propuesto una adaptación del modelo desarrollado en el marco del Proyecto. Esto es: una primer etapa de formación en TIC y plataforma MOODLE, que prepara al docente para la gestión de un Proyecto didáctico inclusivo en tecnología, de concepción constructivo colaborativa, a ser aplicado en aula virtual. Luego, una segunda etapa de continuidad siguiendo en la línea de aplicación de Proyectos didácticos con profundización en MOODLE para un mayor usufructo de las capacidades de la tecnología del entorno virtual. Así como la incorporación de las herramientas Web 2.0 desde una perspectiva convergente de las mismas, integradas en MOODLE.</p>
16	<p>Viabilidad y sustentabilidad</p> <p>Se ha explicitado parte de este ítem, más arriba.</p> <p>El Proyecto se sustenta en la Colaboración Académica de investigadores y docentes trabajando en red, sobre entornos de tipo software libre y con el apoyo de infraestructura pública.</p>
17	<p>En el Proyecto han participado con apoyo o donaciones las siguientes organizaciones y donantes entre 2006 y 2011:</p> <p>Universidad de Salamanca. IUCE Unidad de Investigación Doctorado Procesos de Formación en Entornos Virtuales (entorno virtual</p> <p>DFPD (pasajes de Montevideo a 2 centros de formación docente del interior: 50 euros)</p> <p>Liceo 1 Salto Dir. Diana Lucero (infraestructura, disposición de salas de clase y salas de informática, conectividad)</p> <p>ANTEL (bonificación del 50% en videoconferencia)</p>

	<p>UCU SALTO (Universidad Católica – apoyo con 1 sala de informática en el desarrollo de 1</p> <p>Maria del Carmen Silva Menoni (11500 euros por concepto de: traslados aéreos⁴ y traslados en el terreno) Otros gastos no calculados: material impreso, 4 Salvo uno de los billetes aéreos, que fue cubierto por el Programa de Voluntariado USAL (año 2009).</p> <p>Oficina de Cooperación USAL. Programa de voluntariado: 3 instancias) instancia formativa del proyecto – año 2008) manutencion durante las actividades en el terreno, Horas docentes – presenciales y a distancia.</p> <p>Centro Regional de Profesores Salto (infraestructura, fotocopias, disposición de salas de clase y salas de informática, conectividad)</p> <p>Liceo 5 Salto Dir. Miguel Curcho (infraestructura, disposición de salas de clase y salas de informática, conectividad)</p> <p>Donante anónimo Cr. E. I. (190 euros – apoyo al pago de costes de videoconferencia – año 2007)</p> <p>Victor Pizzichillo (apoyo al pago de costes de videoconferencia 50 euros – año 2007)</p> <p>DOCENTES DONANTES EN CONCEPTO DE HORAS TRABAJADAS EN MODALIDAD ONLINE O POR VIDEOCONFERENCIA:</p> <p>Alvarez, Gloria Aparicio, Pablo Balaguer, Roberto Campos, Rosalynn García Catalán, Juan Felipe Garzón, Rebeca Gómez, Natalia Guevara, Horacio</p>
--	---

	<p>Leguizamo, Vanessa Marcano, Beatriz Moncayo, Juan Carlos Morales, Erla Oros, Carla Ovide, Evaristo Ramírez, Joaquín Reyes, David Rodríguez, Ana Belén Ronzoni, Alicia Tejeda, Marysol Trazancos, Sara Turpo, Osbaldo Vázquez Astudillo, Mario Zunini, Alice</p> <p>APOYO TÉCNICO INFORMÁTICO en plataforma MOODLE desde la USAL: (2007) Rebeca Garzón – Servidor NOESIS – USAL – Doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales - Unidad de Investigación IUCE. (2007) Natalia Gómez - Servidor NOESIS – USAL – Doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales - Unidad de Investigación IUCE. (2008) Juan Felipe García Catalán – EUDORED USAL (versión anterior a STUDIUM) - Servicios Informáticos CPD. (2008 a 2011) Antonio Gan Acosta y Wilson Antonio Gan. Doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales.</p>
18	<p>Impacto de la experiencia (procesos de evaluación y certificación de aprendizajes, herramientas de monitoreo, situación actual) La experiencia sigue abierta. En cuanto a la certificación de la participación, se le entregan al docente las constancias de participación en la medida que lo solicitan, y con periodicidad anual. En cuanto a la certificación de aprendizajes, no corresponde a los objetivos del Proyecto, puesto que se da en un entorno de Enseñanza Formal, con sus propios sistemas de certificación (Universidad, Centro Regional, Institutos liceales).</p> <p><u>En cuanto a la situación actual, PROSPECTIVA Y TRIANGULACIÓN:</u> Desde 2009 – se establece contacto y se inicia la ayuda proporcionando el apoyo en infraestructura LMS para el Proyecto Humanista: <i>PROJET: CORRESPONDANCE SCOLAIRE ENTRE LES ENFANTS DU TOGO ET L'URUGUAY</i>, con Togo, ÁFRICA. Desde junio 2011 – se establece contacto y se generan coordinaciones con el Proyecto Internacional de Cooperación Universitaria Chemistry in Europe &</p>

	Latinoamérica (Red CHELA) para la mejora de la calidad en Educación Superior.
19	<p>Mejores prácticas: acciones más efectivas; sustentabilidad de la acción, factores claves para la efectividad de la acción, procesos de innovación</p> <p>Las acciones más efectivas están constituidas por una armonización entre el plan formativo y la evaluación del mismo que implica el diseño y aplicación de un Proyecto Didáctico de inclusión TIC.</p>
20	<p>Lecciones aprendidas: factores críticos de éxito, las lecciones que no serán repetidas y aquéllas que no serán evitables.</p> <p>Factor crítico de éxito: modalidad semi-presencial - contacto cara a cara inicial entre los formadores y los participantes, durante la apertura e inicio de cada plan anual de formación, con el consiguiente seguimiento de cada participante vía virtual.</p>
21	<p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informes USAL – IUCE - Tesis Doctoral: los entornos virtuales como instrumentos de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Estudio de Caso del Proyecto TIC de Colaboración Académica de la Universidad de Salamanca con el Centro Regional de Profesores de Salto, Uruguay. Doctoranda María del Carmen Silva Menoni. - Sitio Web – Grupo de Investigación en Tecnologías Aplicadas http://giita.jimdo.com - Entorno Moodle Proyecto TIC USAL CERP.

ANEXO IX

CARTA ESCRITA POR GERMÁN RAMA EL 24 DE MAYO DE 2007 CON MOTIVO DEL ANIVERSARIO DEL CERP LITORAL, VÍA EMAIL, DIRIGIDA AL DIRECTOR DEL CERP LITORAL PROF. EMILIO SILVA, ENVIADA CON COPIA A MI CORREO ELECTRÓNICO mcsilva@usal.es

De: "Rama, Germán W." <GERMANR@Contractual.iadb.org>

Para: macarsil@yahoo.com

Enviado: viernes, 25 de mayo, 2007 1:46:22

Asunto: Copia de la carta enviada al Prof. Emilio Silva.

Washington, 24 de mayo de 2007.

Director

Prof. Emilio Silva.

Estimado Director:

Hace 10 años, en una fría mañana salteña, inauguramos el primer centro de formación de profesores de educación secundaria y media en una ciudad del Interior del país. El Sr. Intendente de Salto en aquella fecha, Sr. Eduardo Malaquina, nos había cedido el usufructo del hermoso edificio del siglo XIX, a orillas del río, y lo habíamos adaptado para su nueva función docente, a la espera de recibir fondos públicos para llevar a cabo la importante inversión en un edificio especialmente construido para la función docente, como es el magnífico local que ustedes tienen actualmente.

Dos tercios de la matrícula pública de educación media provenían del Interior de la República y sin embargo no se disponía ni de un solo centro docente no montevideano. Era curioso pero el tema ni se discutía ni figuraba en ninguna propuesta gremial o política. El país se había acostumbrado a la idea que sólo la capital podría disponer de centros de educación superior. La situación era exactamente contraria a lo que había caracterizado el comienzo del siglo XX. En 1912, a propuesta del presidente Batlle y Ordóñez, el Parlamento había aprobado la creación de un liceo en cada una de las capitales departamentales. Es interesante señalar que en la Fundamentación del Proyecto de Ley se dice que dichos liceos formarán a los maestros y educadores necesarios para el desarrollo educativo de su región. Esa ley se aprobó a escasos 8 años de una guerra civil terrible que costó la vida de unas 20.000 personas...

Era evidente la inequidad social de la oferta educativa y el desperdicio de los talentos. A más de la mitad de los jóvenes del país no se les daba la oportunidad de formarse al nivel de la educación terciaria, cuando dos tercios de la matrícula secundaria pública, estaba radicada en el Interior. Es interesante citar que los Institutos Normales del Interior fueron creados por los maestros y las fuerzas sociales locales y sostenidos con el esfuerzo de sus profesores honorarios. Aún en 1966 quedaban institutos normales populares que recién fueron oficializados en dicha fecha.

Con la creación del Centro Regional de Profesores del Litoral se iniciaba una

experiencia de formación docente que no tenía antecedentes en el país aunque sí recogía muchas prácticas de países desarrollados. Para que el Centro tuviera carácter regional se crearon las residencias de estudiantes que acogieran a los jóvenes provenientes de otras ciudades. Para que el nivel de formación fuera muy alto se creó la doble jornada - totalizando unas 4.000 horas de clase a lo largo de la formación - seleccionando a sus profesores a través de un ciclo de capacitación y brindando condiciones económicas especiales para que se trasladaran al Interior.

Para que los futuros egresados se socializaran en la comunicación digital se establecieron aulas de informática. Para que el ejercicio docente fuera una orientación constante en la formación se creó junto a cada CERP un liceo de práctica dónde los estudiantes del CERP debían enseñar en las condiciones de un profesor a cargo de un grupo y con las responsabilidades de la orientación a adolescentes, pero con los apoyos del caso. Para que pudieran enseñar a alumnos de 12 años y más y de origen socio cultural predominantemente bajo, que provienen de una educación primaria con una sola maestra por grado que sintetiza la totalidad del conocimiento, se creó un plan de estudios que se inicia con el área para pasar luego a la asignatura: de formación en ciencias hasta concentrarse en la biología y de la misma forma en las ciencias sociales.

Podríamos seguir con la evocación de las políticas asumidas, pero hoy lo más importante es que el CERP del Litoral ha formado en sus 10 años de existencia y en sus 7 años de graduación a más de 500 profesores titulados. Los liceos de la ciudad de Salto tienen hoy más del 50% de sus docentes provenientes del CERP y en el conjunto del Litoral, seguramente, la proporción es de más del 25%. En el pasado reciente se careció de un cuerpo docente especializado a nivel secundario y ello explicó el bloqueo de los jóvenes para seguir estudios superiores, abordar conocimientos técnicos o simplemente saber usar las Matemáticas en la cotidianeidad del trabajo o en el análisis de la información.

Todo esto ha sido posible por la dedicación de su Director y de los docentes del CERP hacia el conocimiento y hacia el logro de aprendizajes en sus estudiantes y por la dedicación que éstos han demostrado en la tarea siempre exigente de formarse con nuevos conocimientos que los lleven a ser profesores graduados.

A lo largo de mi vida internacional he tenido oportunidad de conocer y evaluar muchos tipos de formación de docentes de nivel secundario, lo que me permite afirmar que el nivel del CERP del Litoral es uno de los mejores de

América Latina y posiblemente -así lo digo porque no hay evaluaciones mundiales de calidad de los centros no elitistas de formación de profesores- uno de los buenos a nivel mundial.

Sigan superándose!!! Un abrazo para todos de

Germán W. Rama

Consultor en Educación del Banco
Interamericano de Desarrollo.
Consultor del Instituto
Latinoamericano de Comunicación
Educativa (ILCE) Germán W. Rama

Consultor Principal en Educación
Departamento de Integración y Programas
Regionales
Banco Interamericano de Desarrollo
1300 New York Ave., NW
Washington, DC 20577 - USA

ANEXO X**ESQUEMA ESTÁNDAR DE UNA ESTANCIA DE VOLUNTARIADO DURANTE UN MES DE ACTIVIDAD**

Este es un esquema estándar de trabajo del Voluntario en el terreno físico en Uruguay. Este esquema requiere un trabajo previo en los entornos virtuales, es decir que implica que el Voluntario ya tomó contacto previo con la Plataforma CUD, durante un mes de preparación de entrada al terreno mediante actividades de comunicación y actualización, que realiza desde Salamanca.

El esquema implica asimismo una organización diaria del voluntario en vistas al trabajo con las distintas instituciones participantes, y en cada edición la promoción de un Encuentro inter-institucional de trabajo y formación a favor de la Inclusión TIC. Esta modalidad favorece la movilización de la gente, y aprovecha la presencia del voluntario en el terreno, para la promoción de la expresión y participación de los beneficiarios que estén haciendo innovación en sus contextos de trabajo, que pueden presentar sus Proyectos en el marco del Evento señalado.

Centro de acogida – Centro Regional de Profesores del Litoral.

Ciudad: Salto

Descripción de actividad**Semana 1 -**

- Llegada y acomodación en la Residencia Estudiantil femenina.
- Actividades de bienvenida y reconocimiento del Centro y su contexto:
 - Entrevista con el Director Prof. Víctor Pizzichillo.
 - Acordar el Plan Tentativo de actividad.
 - Coordinando con el Director del CERP acordar un encuentro con los directores de los Liceos 1 y 5. El Director del Liceo 5, Miguel Curcho y la la Directora del Liceo 1 IPOLL, Diana Lucero, han apoyado y participado en todo el proceso del Proyecto, desde su creación. La idea es coordinar el plan tentativo entre las instituciones.
 - Recorrida por las instalaciones del Centro
 - Lecturas informativas sobre el Centro de Acogida
 - Diario de campo: breve reporte sobre el Centro y Contexto.
- Participación en la Coordinación del Centro:

- Presentación del voluntario:
 - Breve intervención en la Coordinación **en el CERP:**
 - Referenciar el Proyecto, hacer una breve reseña (power point), recordando los objetivos fundamentales del mismo;
 - Comentar el sentido de la innovación con tecnología en la Educación Superior;
 - Comentar los objetivos personales y expectativa como voluntario dentro del Proyecto TIC USAL CERP.
 - Presentar el Plan Tentativo de formación, invitando a los docentes a anotarse en la secretaría del CERP, en el caso que quieran integrarse o re-integrarse a las actividades formativas del Proyecto.
 - **Invitar al Encuentro TIC y Educación: Innovación y Docencia en Educación Superior** (la modalidad, fecha y horario del Encuentro debemos confirmarla con el Director del CERP. Aquí participarían investigadores, doctores y doctorandos de nuestro Grupo del Doctorado de la USAL y otros invitados vía Skype y videoconferencias).
- Visita al Liceo 1 (según los horarios o día acordado con la Directora Prof. Diana Lucero).
- Coordinar reuniones con los docentes que actualmente usan la plataforma Moodle, en los Departamentos de Ciencias de la Educación, Cs. Físicas, Biología, Matemática.
- REUNIÓN SEMANAL CON LA COORDINACIÓN – VÍA SKYPE (Viernes).
-

Semana 2 –

- Participar de la Coordinación de Centro **en los Liceos** (según lo que se coordine con los directores).
 - Breve intervención en la Coordinación:
 - Referenciar el Proyecto, haciendo una breve reseña (power point) recordando los objetivos fundamentales del mismo;
 - Comentar el sentido de la innovación con tecnología en la Educación Superior;

- Comentar los objetivos personales y expectativa como voluntario dentro del Proyecto TIC USAL CERP.
- Presentar el Plan Tentativo, invitando a los docentes a anotarse en la secretaría del CERP, en el caso que quieran integrarse o re-integrarse a las actividades formativas del Proyecto.
- Contactar vía email, telefónica o personalmente a docentes que han estado participando del Proyecto en ediciones anteriores en los diferentes Centros Educativos (CERP; Liceo 1, Liceo 5). Tener presente un listado que se pueda ir confirmando en la medida que se hace el contacto. Asimismo registrar una planilla tipo agenda de entrevistas, distribuida en esta semana (nº 2) y la siguiente (nº 3). Solicitarles una entrevista breve para evaluar la actividad desarrollada e impacto que tuvo en su perfil profesional la participación en el mismo (desarrollo de competencias, motivación, expectativas).
- Realizar el reporte de síntesis de las actividades realizadas durante la segunda semana.
- REUNIÓN SEMANAL CON LA COORDINACIÓN – VÍA SKYPE (Viernes).

Nota: al terminar la entrevista con cada docente, consultar sobre el interés en participar de la nueva edición del Proyecto, o en una instancia de formación y actualización, y en el caso que sea positiva la respuesta, qué temáticas les interesaría tratar durante el curso.

Semana 3 –

- Continuar las entrevistas según la agenda.
- Organizar junto a la Coordinadora del Proyecto, la Dirección del CERP y el Equipo de ponentes, el **Tercer Encuentro internacional sobre TIC y Educación, a realizarse en el CERP.**
- Realizar un reporte síntesis de las entrevistas realizadas a los docentes durante la semana precedente.

REUNIÓN SEMANAL CON LA COORDINACIÓN – VÍA SKYPE (Viernes).

Semana 4 –

Semana de formación sobre Plataforma Moodle.

Al finalizar la semana: realizar el reporte síntesis de las actividades semanales.

REUNIÓN SEMANAL CON LA COORDINACIÓN – VÍA SKYPE (Viernes).

Semana 5 –

Realización del Encuentro TIC y EDUCACIÓN

Reporte final de actividades.