

2019

COLECCIÓN
ICF
CONGRESOS

Desarrollo humano

en tiempos de la
(re) evolución 4.0

Una publicación del Centro para el Estudio de las Relaciones Interpersonales del Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral



UNIVERSIDAD
AUSTRAL

RELACIONES
INTERPERSONALES

Autoridades 2019

Decana del Instituto de Ciencias para la Familia

Lorena Bolzon

Secretaria Académica

María Dolores Dimier de Vicente

Consejero

Guillermo Fraile

Equipo de Comunicación

Diana Díaz Alférez

Francisco Narbais

Edición y corrección

Mariana Martyniuk

María Sol González

Equipo organizador del Congreso

Carlos Camean Ariza

María del Pilar Ordoñez

Marta Isabel Caviglia

Marieta Benegas Lynch

Diana Díaz Alférez

Francisco Narbais

Abril Florencia Pereyra Bolzon

María Sol González

María Victoria Novaro Hueyo

Esta publicación contiene las ponencias presentadas en el VI Congreso Internacional de las Relaciones Interpersonales: “Desarrollo humano en tiempos de la (re)evolución 4.0”, realizado el 25 y 26 de septiembre de 2019, en el Campus de la Universidad Austral (Pilar, Buenos Aires) y en el salón dorado de la Legislatura Porteña (CABA), respectivamente.

Se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento de sus autores, no haga uso comercial de las obras y no realice ninguna modificación de ellas.

Se debe citar:

Instituto de Ciencias para la Familia (2019). VI Congreso Internacional de las Relaciones Interpersonales: “Desarrollo humano en tiempos de la (re)evolución 4.0”, Buenos Aires: Universidad Austral.

Editado por Lorena Bolzon, Mariana Martyniuk, María Sol González, del Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad Austral.

Diseño de tapa y contratapa: Francisco Narbais.

www.austral.edu.ar/familia

Palabras claves:

Desarrollo humano- Relaciones interpersonales – Revolución 4.0

DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.2019.cong06>



Índice

La ética del Otro: una introducción al pensamiento de Emmanuel Lévinas	5
El WhatsApp como recurso para el aprendizaje colaborativo	15
¿Transhumanismo vs personalismo? Análisis ético del transhumanismo	30
Empresas sociales y tecnología: aliados al servicio de la inclusión	77
Acceso y uso de las TIC en la escuela secundaria en diferentes contextos socioeconómicos	94
La relación educativa en propuestas formativas en línea Estudio de caso desde las percepciones de los estudiantes	106
Perseverancia, pasión y actitud de vida en tiempos del “ya-ya y ya-fue”	125
Entender el trabajo como clave de crecimiento personal	142
Adicción a las redes sociales virtuales	160
Las dinámicas familiares en torno al videojuego social Fortnite	176
Rediseñando las Organizaciones del Futuro. El impacto de la transformación digital en el mundo del trabajo	199
Argentina y Perú: respuesta educativa a la revolución 4.0.”	227
Arquitecturas de aprendizaje en la era digital	260
La formación del carácter en la adolescencia	276

La ética del Otro: una introducción al pensamiento de Emmanuel Lévinas¹

Carlos Álvarez Teijeiro, investigador, Escuela de Posgrados en Comunicación, Universidad Austral, Argentina.

Resumen

Emmanuel Lévinas, el filósofo de la ética por antonomasia en el siglo XX y por mérito propio uno de los filósofos éticos más importantes de la historia de la filosofía occidental, es también el filósofo del Otro. Así, cabe afirmar que ningún pensamiento ha profundizado como el suyo en los avatares de la relación ética entre el sujeto y la alteridad, la otredad.

El *objetivo general* de este trabajo es exponer de manera sencilla y comprensible unas ideas que suelen presentarse bastante oscuras en la obra *filosófica* del autor, pues no se analizará aquí su profusa producción *religiosa*. Espera mostrarse que sus ideas sobre el yo y el Otro son pertinentes para comprender mejor las relaciones interpersonales en tiempos de la (re)evolución 4.0. Como *objetivos específicos*, este trabajo se propone exponer en orden cronológico las principales obras del pensador, con especial énfasis en sus implicaciones éticas: *De la evasión* (1935), *El tiempo y el Otro* (1947), *De la existencia al existente* (1947), *Totalidad e Infinito: Un ensayo sobre la exterioridad* (1961) y, por último, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia* (1974).

A juicio de Lévinas, la historia de la filosofía occidental comenzando por Grecia ha mostrado una inusitada preocupación por el Ser, esto es, ha sido básicamente una *ontología* y, en consecuencia, ha relegado a la *ética* a un segundo o tercer plano. Nuestro autor sostiene, por el contrario y en un claro movimiento a contracorriente, que la ética debe ser considerada la filosofía primera y, aun más, previa incluso al mismo filosofar. Este novedoso planteamiento implica, como cabe suponer, que la pregunta fundamental de la filosofía deja de originarse en torno al Ser para indagar acerca del Otro: se trata así de una filosofía en primera persona. Tal cambio radical de perspectiva genera una modificación fundamental en el modo de concebir las relaciones interpersonales, el complejo entramado de significados que rodean a la relación Yo y Tú de la que ya había hablado el también filósofo Martin Buber.

Que la ética sea la filosofía primera, como postula Lévinas, supone que el Otro reclama toda nuestra atención intelectual y afectiva, hasta el punto de considerar que la relación con el Otro es una de las medidas de nuestra identidad. Así, la actitud “natural” –

¹ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.alv>

término husserliano que no usa Lévinas— sería la de estar en permanente disposición con respecto al encuentro con el Otro, la de estar en permanente estado de apertura para dejarnos interpelar por él.

La ontología, dice el autor, al haber estado preocupada por el Ser, ha estado asimismo preocupada por la Existencia, cuando de lo que se trata es de preocuparse por el Existente concreto que supone cada alteridad para nosotros. A modo de *conclusión* puede afirmarse que la ética levinasiana del encuentro con el Otro, Rostro concreto e irreductible a la apropiación, puede aportar una mirada innovadora para (re)evolucionar las relaciones interpersonales en un contexto 4.0.

Palabras clave: Emmanuel Lévinas, ética, alteridad.

Abstract

Emmanuel Lévinas, the philosopher of ethics par excellence in the twentieth century, and by own merit one of the most important ethical philosophers in the history of western philosophy, is also the philosopher of the Other. Thereby, it can be said that no thought has deepened like his in the ups and downs of the ethical relationship between subject and otherness.

The general objective of this work is to expose in a simple and understandable way some ideas that tend to be quite dark in the *philosophical* work of the author, since his profuse *religious* production will not be analyzed here. It is expected to show that his ideas about the being and the Other are relevant to better understand interpersonal relationships in times of 4.0 (re)evolution. As *specific objectives*, this work aims to expose in chronological order the main works of the thinker, with special emphasis on his ethical implications: *Of the evasion* (1935), *The time and the Other* (1947), *From the existence to the existent* (1947), *Totality and infinity: An essay on exteriority* (1961) and, last, *Otherwise than being, or beyond essence* (1974).

In the judgment of Lévinas, history of western philosophy starting with Greece, has shown an unusual concern for the Being, this is, it has basically been an *ontology* and, accordingly, it has relegated ethics to a second or third plane. On the other hand and in a clear going against the tide movement, our author supports that ethics should be considered the first philosophy and more, even previous to the proper philosophize. This novel approach implies, as it is supposed, that the essential question of the philosophy slows down its origin around the Being in order to inquire about the Other: it is a philosophy in first person. Such a

radical change of perspective generates an underlying change in how we conceive interpersonal relationships, the complex framework of meanings around the relationship Me and You, which also philosopher Martin Buber had already spoken of.

As Lévinas postulates that ethics is the first philosophy, this involves that the Other claims all our attention, intellectual and emotional, to the point of considering that the relationship with the Other is one of the measures of our identity. Thus, “natural” attitude – husserlian word not used by Lévinas- would be to be in permanent disposition regarding to the meeting with the Other, to be in permanent opening state to let ourselves be questioned by him.

Ontology, as the author says, being worried about the Being, has been likewise concerned about the Existence, when the matter is to concern about the particular Existent that every otherness supposes for us. In conclusion it can be affirmed that levinasian ethics of the meeting with the Other, particular Face, irreducible to the assumption, can contribute with an innovative looking to (re)evolving the interpersonal relationships in a 4.0 context.

Keywords: Emmanuel Lévinas, ethics, otherness.

La ética del Otro: una introducción al pensamiento de Emmanuel Lévinas.

1. Biografía y bibliografía, vida y obra. Breve reseña

Emmanuel Lévinas nace en Kovno, nombre ruso de Kaunas (Lituania), el 12 de enero de 1906 en el seno de una familia judía y burguesa acomodada. Será el mayor de tres hermanos. En 1914, durante la I Guerra Mundial, los alemanes ocupan Kovno y los Lévinas se ven obligados a abandonar Lituania. En 1916 la familia se establece en Járkov, Ucrania, donde viven la revolución bolchevique. En 1920, terminada la guerra, la familia vuelve a Kovno. En 1923 Lévinas inicia estudios de filosofía en Estrasburgo. En 1926 se inicia su duradera amistad con Maurice Blanchot. En el curso académico 1928/1929 estudiará en la universidad de Friburgo, donde asiste a seminarios de Husserl y Heidegger.

En 1930 se doctora en filosofía con un trabajo titulado *Teoría de la intuición en la fenomenología de Husserl*. Ese mismo año se nacionaliza francés y se casa con su amiga de la infancia, Raïsa Levi. En 1931 asiste a las veladas filosóficas que organiza mensualmente Gabriel Marcel. Allí conoce a un jovencísimo Jean-Paul Sartre. Asistirá por esta época al nacimiento de la revista *Esprit*, de Emmanuel Mounier, con la que colaborará asiduamente.

En 1935 nace su hija Simone y publica *De la evasión*. En 1939 comienza la II Guerra Mundial y es movilizado en el ejército francés como intérprete de alemán y ruso. Desde 1940

hasta 1945 permanece detenido en un campo de prisioneros en el norte de Alemania. En 1945 puede por fin regresar a París. Allí dirigirá, desde 1946 hasta 1980, la Escuela Normal Israelita Oriental (ENIO).

En 1947 publica *De la existencia al existente* y *El tiempo y el otro*. Comienza sus estudios del Talmud. En 1949 nace su hijo Michaël. En 1952 visita Israel por primera vez. En 1957 da inicio a los anuales Coloquios de Intelectuales Judíos, en los que participará muy activamente. En 1961 publica *Totalidad e infinito*. En 1967 es nombrado profesor de la universidad de París-Nanterre y en 1973 de La Sorbona. En 1974 publica su última gran obra filosófica, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*.

En 1976 se jubila como profesor pero seguirá impartiendo seminarios hasta 1984. Los últimos años de su vida los pasará escribiendo libros religiosos. Muere en París la noche del 24 de diciembre de 1995.

2. Su pensamiento

La crítica global de Lévinas a toda la filosofía occidental consiste en el iluminador reproche de haber *matado* a la realidad para hacerla suya. Pero ¿podría ser de otro modo? ¿Es posible que el conocimiento conozca sin dominar? La filosofía nos ha dicho que renunciar a la posibilidad del conocimiento objetivo sería precipitarse en el abismo de la irracionalidad o en el del misticismo incomunicable. La *revolución* de Lévinas consiste en plantear un nuevo punto de partida para el pensamiento, no ya la pregunta ontológica por el ser que ha hecho la razón abstracta.

El origen del pensamiento se desplaza hacia el hecho ético de la relación con el Otro, el encuentro con el prójimo. Otro en tanto que Otro, no como representación de mi conciencia y objeto de mi voluntad, sino como ser existente fuera de mi conciencia y de mi voluntad. La ética queda así concebida no como una rama de la filosofía, sino como la filosofía primera.

La ética es la filosofía primera porque el hecho básico del ser humano es su naturaleza moral, no su capacidad racional, y esta naturaleza nace en el encuentro decisivo con el Otro en tanto que Otro. Lo ético, no el Ser, es lo primero que hay que pensar en la filosofía. Así, la concepción ética de Lévinas es distinta de cualquier otra. Es una metaética, una protoética. Cuando dice “ética” hay que entender más bien lo ético.

Su reflexión no se centra en contenidos éticos concretos (el bien, el mal, la virtud...) sino en algo anterior: el ahondamiento en la dimensión moral del ser humano. Y esta

reflexión queda expuesta en sus cinco obras filosóficas fundamentales: *De la evasión* (1935), *De la existencia al existente* (1947), *El tiempo y el otro* (1947), *Totalidad e infinito* (1961) y *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1974). No se considera en este trabajo su prolífica obra religiosa. Lévinas escribió 25 interpretaciones del Talmud, que serían la fuente de sus libros religiosos.

La filosofía de Lévinas es incomprensible si se ignora su inicio fenomenológico. Lévinas subraya la importancia de la nueva concepción y el nuevo método fenomenológico, y constata que le ha facilitado un instrumento adecuado para desarrollar su tarea filosófica. Con el rechazo de la *actitud natural* de las ciencias, la fenomenología hace que la conciencia sea mucho más consciente de sí misma y de sus propias operaciones. En su peculiar y libre adopción del método fenomenológico, Lévinas ampliará y ahondará mucho su alcance al explorar estratos de experiencia preintelectuales y afectivos, en los que detecta el primer momento de la vida moral y la trascendencia hacia otros.

¿En qué consiste el distanciamiento de Lévinas con respecto a la fenomenología? Se trata de un doble distanciamiento. En primer lugar, el intelectualismo: según Lévinas, el yo trascendental constituye sus objetos desde una posición desencarnada, no implicada, indiferente; la conciencia se halla en una libertad que sólo responde ante sí misma.

En segundo lugar, la proclividad al solipsismo: el ego trascendental está aislado de los demás entes; no establece conexiones de intersubjetividad con los otros. Según Lévinas, la fenomenología sostiene, con el axioma de la intencionalidad, que cualquier pensamiento se caracteriza principalmente por estar dirigido hacia su contenido. Pero en la relación con el Otro, Lévinas sostiene que no se da esta estructura fenomenológica porque el Otro no se produce como un contenido/objeto para el pensamiento o la reflexión. El Otro no es un fenómeno que aparece en la conciencia, sino un enigma que abre y atrae, pero que se resiste a la acción comprensiva de la intencionalidad.

Heidegger no rompe por completo con Husserl, pero crea una filosofía nueva –la ontología fundamental– al arrancar a esta conciencia de su trascendencia e introducirla en el flujo existencial. Es esta completa inclusión e inmersión de la conciencia en la historia y el tiempo lo que fascina inicialmente a Lévinas. Sin embargo, poco a poco se distanciará también de Heidegger: aun coincidiendo con él en el rechazo a la primacía de lo teórico, considera que el encuentro no es el encuentro con el Ser, sino con los seres. Así es que el ser-en-el-mundo termine por resultarle igual de abstracto e impersonal que el yo trascendental se sume también en la incomunicación y en la incomunicabilidad.

Al análisis existencial que Heidegger lleva a cabo del ente contra el horizonte y a la luz del Ser, Lévinas opondrá una descripción de la experiencia en el mundo en la que se produce el encuentro con el prójimo, puesto en la base de la experiencia moral y de la reflexión ética. Lévinas sostiene que no sólo la fenomenología husserliana, sino también la ontología fundamental de Heidegger reduce lo ético a la comprensión, a lo que él llama genéricamente ontología. La ética, el encuentro con el Otro, por el contrario, es irreductible a concepto, no es tematizable.

Con *De la evasión* (1935) se da inicio a la obra propia de Lévinas. En este primer texto se introduce ya uno de los grandes temas levinasianos: la necesaria salida de la ontología, la salida (*evasión*) fuera del Ser. El ser en el que ahonda Lévinas es un ser concreto y situado que se caracteriza por su necesidad de excedencia. Tal necesidad no se debe a una carencia fundamental sino todo lo contrario: el ser desea trascenderse a sí mismo precisamente porque es pleno, porque lo fundamental de la experiencia de la plenitud es *rebasarse*.

La necesidad de la evasión cobra una forma dramática porque es la necesidad de escapar a la existencia como tal, a la verdad elemental y brutal de que *hay ser*. Si *hay ser* se ha declarado como verdad elemental en *De la evasión*, *hay* es el concepto central de su siguiente obra, *De la existencia al existente* (1947). La conciencia, el sujeto y la identidad emergen del *hay*, no le preexisten. El sentido del movimiento queda claramente expresado en el título: *de la existencia (hay) al existente* (el sujeto humano concreto).

En *El tiempo y el otro*, también de 1947, se expone el gran tema de la responsabilidad ontológica que ha planteado Heidegger (el ser tiene que asumir la responsabilidad por su Ser) y se identifica en Lévinas con la responsabilidad ética: el ser asume la responsabilidad por el ser del otro. Ésta es la gran diferencia y novedad del pensamiento levinasiano frente a toda la tradición filosófica: la entrada del otro en el ser esencial del yo y la significación ética de ese encuentro metafísico.

A este *encuentro* se dedican las dos grandes obras del autor, *Totalidad e infinito* (1961) y *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1974), incoado en *El tiempo y el otro*. En esta obra sigue diciendo el autor que el despertar completo del ser, la realización plena de su posicionamiento en la existencia, se produce por la irrupción del Otro en la subjetividad. El núcleo de la filosofía levinasiana, plenamente definido desde ahora, es lo que habrá de denominarse *fenomenología de la alteridad*.

El encuentro con lo Otro, con el Otro, lo es con lo que es heterogéneo, indómito e incomprensible para la conciencia, puesto que si ésta lo comprendiera, lo iluminara, dejaría

de ser alteridad y exterioridad para ser asimilada en su seno. Con el planteamiento de este tema quedan abiertas las puertas para *Totalidad e infinito* (1961).

En esta obra se presenta la naturaleza íntima del ser humano como básicamente moral y en ella se describe también su capacidad de reconocer y respetar al Otro, al prójimo o semejante. La hospitalidad moral –*recibimiento*– que el sujeto ofrece al Otro es una relación metafísica en la que ambos establecen un contacto que mantiene su separación e individualidad, al tiempo que los vincula.

El tema del libro es de cómo el sujeto, el yo –que en lenguaje de Lévinas se llama *Mismo* y *Totalidad*–, puede abrir su interioridad al Otro –también llamado *infinito*– respetando su alteridad, sin asimilárselo. El ser es ahora existencia humana concreta: yo corporeizado dotado de afectividad y sensibilidad. El ser neutro se ha dejado atrás en el *hay*. La subjetividad es concebida como plural, pues lo que queda más allá del Mismo o la Totalidad es el Otro.

Lo Otro no es un mero concepto (objeto de conciencia) del Mismo: posee realidad exterior, objetiva, independiente. Lévinas también lo llama exterioridad, infinito, alteridad y trascendencia. Es Infinito porque no se deja encerrar en la Totalidad con la que el sujeto (el Mismo) experimenta y piensa lo real. De este modo, en Lévinas queda la ética por encima de la ontología porque el bien se encuentra más allá de la esencia del Ser.

El Otro es incomprendible, pues de lo contrario dejaría de ser Otro y se convertiría en el Mismo (ésta es la operación característica que viene realizando la filosofía, según Lévinas). Lo Otro en tanto que Otro se obstina en permanecer más allá de la inteligibilidad del sujeto.

Prosigue Lévinas diciendo que el ser individual posee una morada, un hogar. Y es en la intimidad de la morada donde puede recibir, dar la bienvenida al Otro. En el hogar se da la ética, la *sociabilidad*, la recepción del Otro. El ser va más allá de sí, partiendo de sí. La realización del Mismo exige la recepción del Otro en tanto que Otro, sin apropiárselo. El tema del Otro ha sido abordado también en la filosofía por Martin Buber (1878-1965) – especialmente en su obra *Yo y tú* (1923) – y por Gabriel Marcel (1889-1973) con su existencialismo cristiano o personalismo. Y el pensamiento de Lévinas sobre este asunto ha ejercido una enorme influencia, entre otros, en Gilles Deleuze, Michel Foucault y Jacques Lacan.

El Otro se manifiesta como exterioridad y alteridad en la epifanía o revelación del rostro (*visage*). Rostro es lo que no se puede aprehender, comprender. Es la irrupción del Otro que no se deja reducir a representación, a concepto, a tema. El “cara a cara” es la

relación ética, el fundamento del ser humano, que es anterior y más básico que el conocimiento.

El rostro impone una responsabilidad absoluta hacia el Otro. En el rostro se dan la desnudez y la indefensión; el Otro es el menesteroso y el desvalido. Mi obligación es siempre mayor porque me incumbe únicamente a mí, a quien la epifanía del rostro ha impuesto una obligación ética. Algunos autores, como Jacques Derrida, plantean que el libro posee un problema fundamental: se trata de salir del logos griego hablando en griego. Y quizás sea así.

Una de las dificultades del libro reside en la violencia que el lenguaje y la argumentación ejercen sobre sí mismos para evitar que el Mismo cumpla su imperialismo sobre el Otro. En efecto, Lévinas admitirá que todavía no ha llegado a la ética sin ontología. Tendrá que buscar un lenguaje nuevo que no sea ya un simple medio para transmitir ideas, sino el medio en que se experimenten. Así habrá de llegar *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1974).

Esta obra radicaliza y lleva al extremo las ideas de *Totalidad e infinito*. La principal diferencia con respecto al texto anterior es una conciencia mucho mayor del lenguaje: el descubrimiento de que las ideas nuevas requieren un lenguaje también nuevo. La anterioridad y superioridad de la ética respecto a la ontología exigen la búsqueda de un nuevo modo de significar: exigen la renuncia a un lenguaje fatalmente marcado y determinado por la ontología y la creación de uno nuevo en el que pueda producirse una ética sin ontología.

A juicio de Lévinas, el discurso, el lenguaje, son esencialmente ontológicos, están del lado del Ser, de la esencia. La trampa de la ontología es reducirlo todo a *ser de otro modo*, es convertir todo lo existente en variaciones y proyecciones del Ser. Esta trampa tiene el efecto de incluir la ética en la ontología, lo *de otro modo que ser* (la ética) en lo *ser de otro modo* (la ontología). Lévinas desea situarse al margen de este ámbito, *más allá de la esencia*.

Para ello, el autor descubre que hay que renunciar al vocabulario anterior y adoptar uno nuevo, a menudo mucho más agresivo (obsesión, rehén, expiación, herida, traumatismo...). La ruptura con el modo clásico de hacer filosofía es ya absoluta. Esta tensión del lenguaje se expresa en la oposición discursiva *decir (dire)-dicho (dit)*. El primero es el lenguaje de la ética; el segundo, el de la ontología.

El *decir* es el ámbito de lo *de otro modo que ser*. El descubrimiento de la diferencia entre el *decir* ético y lo *dicho* ontológico no se limita a un plano conceptual, sino que la afirmación de la primacía y anterioridad del *decir* implica (impone) la ruptura con el discurso filosófico clásico.

La responsabilidad hacia el prójimo, el respeto pleno a su otredad absoluta, exige el abandono del lenguaje lógico de la ontología dominado por la esencia. *De otro modo que ser...* no se propone suprimir *lo Dicho*. Pero sólo una vez establecida esta olvidada prioridad (*la del Decir*) será posible entender el carácter derivado de *lo Dicho*. El *decir* pre-original nos sitúa en la relación ética que Lévinas llama *proximidad*. Debemos entender esta *proximidad* como disponibilidad y respuesta al llamado o interpelación del Otro o prójimo.

El prójimo, en tanto que Otro, se expresa sin aparecer, sin convertirse en tema objetivado de mi conciencia. Se mantiene así en el *decir*, sin ingresar en lo *dicho*. La obligación hacia el prójimo –*proximidad*– es lo que funda la subjetividad y no es opcional. Su carácter es tan absoluto que Lévinas lo llama *obsesión*. No me puedo desentender del prójimo porque con ello perdería mi subjetividad. No es ya que el Mismo acepte la trascendencia del Otro, sino que lleva en sí mismo la proximidad del prójimo. La proximidad impide desentenderse del Otro y sus acciones. La responsabilidad ética por el Otro adquiere así un carácter absoluto.

Llegados a este punto pueden realizarse a Lévinas al menos dos preguntas: 1) ¿por qué ingresa en el *logos* si no acepta sus condiciones? y 2) ¿a dónde quiere salir? Con respecto a la primera pregunta, Lévinas puede muy bien responder diciendo que el desmontaje de la filosofía sigue siendo filosofía. Su empeño, su aventura, su riesgo han consistido en abrir una brecha que posibilitara una esforzada salida del *logos* desde dentro del *logos*. Con respecto a la segunda pregunta, el autor puede responder que toda su obra es un salir a la vida misma, a la existencia. La deseada trascendencia es intramundana: quiere vivir y ayudar a vivir en este mundo.

Aun a pesar de su complejidad y oscuridad, su obra nos deja un legado filosófico claro: la necesidad de una relación con el Otro no mediada por la ontología. El Otro nos interpela por medio de su rostro y en la respuesta a esa interpelación, en la forma de la responsabilidad y la hospitalidad, acontece la relación ética.

Hay una idea levisaniana que discurre a través de toda su obra: la filosofía no nace del amor a la sabiduría sino de *la sabiduría del amor*. Su obra no permite que podamos preguntarnos, como Caín, “¿*acaso soy el guardián de mi hermano?*” pues, en efecto, a partir de Lévinas, sabemos que lo somos.

3. Conclusiones

La preeminencia del Ser ha sido categórica en la historia de la filosofía occidental. Incluso los que más cerca han estado de abandonar esa preeminencia, como Martin

Heidegger al situar al Ser en el tiempo, han terminado desarrollando una ontología fundamental. De esta ontología ha querido *evadirse* Emmanuel Lévinas a lo largo de toda su obra.

Frente a la preeminencia de la relación ontológica, la relación con la *existencia*, Lévinas ha buscado dar primacía a la ética, a la relación con el *existente*, en cuanto Otro cuyo *rostro* me interpela e invita (incita) a la responsabilidad y a la hospitalidad más absolutas e irrenunciables, tanto que sin ellas perderíamos nuestra subjetividad. La subjetividad pre-original del yo queda así constituida por su relación ética con el Otro.

La superación de la ontología por la radicalidad de la ética convierte a Lévinas en el filósofo ético por antonomasia del siglo XX y en uno de los más grandes pensadores éticos de la historia de la filosofía occidental. La relación ética con el Otro, la disposición al encuentro con la alteridad en la forma de solicitud, es una de las claves del desarrollo humano de las relaciones interpersonales en tiempos de la (re)evolución 4.0.

Este desarrollo humano no puede cumplirse así solitariamente, sino solidariamente. Frente al individuo desencarnado de la ontología, Lévinas ofrece una singularidad, una persona encarnada en el tiempo y el espacio con la forma de un acontecimiento por completo abierto a la Otredad. La *realización personal* (término que Lévinas no utiliza) es una relación alterada, afectada por el *alter*, por el Otro. Sin esa afección no hay posibilidad alguna de desarrollo humano de las relaciones interpersonales.

El interés por los demás, el *inter-esse, estar entre (otros)*, se encuentra en la entraña misma de la apuesta levinasiana por la ética, justamente lo contrario de lo que acontece en la actitud des-interesada.

Si Heidegger arrojó el Ser al mundo, podría decirse que Lévinas lo recoge en la forma de su cuidado. Ser no es *ser-con*, diría el pensador alemán, sino *ser-para*. En el pensamiento levinasiano este *ser-para* es *decisivo*, es lo que verdaderamente *decide* la suerte de nuestra relación con el prójimo –con el próximo– aquel existente que nos interpela.

No hay desarrollo humano sin una vocación clara hacia la alteridad; no hay relaciones interpersonales que merezcan ser calificadas como tales si el Otro no está presente en ellas como aquello hacia lo que tienden. La ética es así el lugar (y el tiempo) del desvelamiento del Otro –de su *aletheia*– el espacio en virtud del cual el Otro es dado para mí y al que debo responder en la forma de la solicitud irrestricta.

No se trata de una relación Yo-Tú como la planteada por Martin Buber. Aquí el yo *ya* está constituido por el Otro, su subjetividad está penetrada por la alteridad: *yo es nosotros*.

En tiempos de la (re)evolución 4.0 resulta impensable una ecología del desarrollo humano sin tener en cuenta esta profunda perspectiva filosófica. Es, sin duda, un pensamiento audaz el de Lévinas, pero necesitamos tiempos audaces, intrépidos, si aspiramos a que las relaciones interpersonales se desarrollen de manera venturosa.

El WhatsApp como recurso para el aprendizaje colaborativo²

Dr. Larry Pérez Mavarez. Profesor Asociado e Investigador de la Universidad del Zulia.
Facultad de Medicina – Facultad de Humanidades y Educación (Maracaibo, Venezuela)

En la actualidad es común observar a diario el uso de las herramientas que ofrecen los teléfonos móviles inteligentes, en especial aquellas que permiten la comunicación con la familia, amistades, compañeros y profesores. Estas aplicaciones de comunicación sincrónica como el *WhatsApp* han abierto un nuevo abanico de posibilidades en el ámbito educativo mediante la creación de nuevos espacios para la interacción, la comunicación, la discusión, el trabajo colaborativo y la producción de conocimientos, en forma rápida, efectiva y en múltiples formatos entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo general de esta investigación fue proponer la aplicación del *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo en la asignatura Fisiología Humana en la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia. Metodológicamente fue un estudio cualitativo con enfoque introspectivo vivencial, de campo, basado en el método fenomenológico. La planta de informantes estuvo conformada por 38 alumnos regulares del primer año. Se procedió a diseñar y aplicar la propuesta del *WhatsApp* estructurada en tres (03) fases sucesivas, correlativas y ascendentes en complejidad instruccional con nueve (09) momentos teórico-prácticos. La técnica utilizada fue la entrevista y el instrumento fue la entrevista semiestructurada basada en una guía de preguntas. El procesamiento de la información fue de tipo cualitativo, mediante la observación, análisis riguroso y detallado de las interacciones y reflexiones de los alumnos sobre sus conocimientos y experiencias de formación, todo soportado en una perspectiva constructivista, emergiendo categorías, subcategorías y propiedades. Los resultados evidenciaron la categorización de los beneficios formativos, relacionados con espacio físico, dispersión en el tiempo, contexto social, ubicuidad, portabilidad, interdependencia positiva, destrezas competitivas, evaluación cooperativa, investigación y valores, basados en las directrices de la UNESCO de 2017.

El proceso de aprendizaje envuelve nuevas conexiones, reflexiones, comprensiones, filtración de la información y asimilación de ideas, permitiendo que los conocimientos adquiridos sean transmitidos de forma coherente, estructurada y contextualizada. La red social *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo, desde la experiencia de su aplicación en la asignatura Fisiología Humana, contribuye a la formación y capacitación del

²² DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.per>

talento humano en la educación superior, ya que las ventajas y beneficios formativos implican nuevas formas de enseñar y aprender. Se recomienda establecer un reglamento de uso responsable ante las circunstancias complejas que afectan la relación docente-estudiante actualmente, donde las tecnologías de la información y comunicación son el centro de la sociedad del conocimiento y la globalización.

WhatsApp as a resource for collaborative learning | Larry Perez Mavarez, MD: Associate Professor and Researcher at the University of Zulia. Faculty of Medicine - Faculty of Dentistry (Maracaibo City, Venezuela) | Human Development in times 4.0 / Education and Work 4.0 | *WhatsApp*, collaborative learning, educational resource.

Currently, it is common to observe daily, using the tools offered by smart mobile phones, especially those that allow communication with family, friends, colleagues and teachers. These applications of synchronous communication, such as *WhatsApp*, have opened a new range of possibilities in the educational field, through the creation of new spaces for interaction, communication, discussion, collaborative work and the production of knowledge in a fast, effective way and in multiple formats among the different actors of the teaching and learning process.

The general objective of this research was to propose the application of *WhatsApp* as a resource for collaborative learning in the subject Human Physiology in the Faculty of Dentistry of the University of Zulia. Methodologically, it was a qualitative study with an experiential, introspective field approach, based on the phenomenological method. The informants' floor consisted of 38 regular students of the first year. We proceeded to design and apply the *WhatsApp* proposal structured in three (03) successive phases, correlative and ascending in instructional complexity with nine (09) theoretical-practical moments. The technique used was the interview and the instrument was the semi-structured interview based on a guide of questions. The processing of information was qualitative: through observation, rigorous and detailed analysis of the interactions and reflections of students about their knowledge and training experiences all supported in a constructivist perspective, emerging categories, subcategories and properties. The results showed the categorization of training benefits, related to physical space, time dispersion, social context, ubiquity, portability, positive interdependence, competitive skills, cooperative evaluation, research and values, based on the *UNESCO* guidelines of 2017.

The learning process involves new connections, reflections, comprehensions, filtering of information and assimilation of ideas, allowing the knowledge acquired to be transmitted in a coherent, structured and contextualized way. The social network *WhatsApp* as a resource for collaborative learning, from the experience of its application in the subject Human Physiology, contributes to the training and training of human talent in higher education, since the advantages and benefits of training involve new ways of teaching and to learn. It is recommended to establish a regulation of responsible use before the complex circumstances that affect the teacher-student relationship at present, where information and communication technologies are the center of the knowledge society and globalization.

Introducción

El proceso de aprendizaje envuelve nuevas conexiones, reflexiones, comprensiones, filtración de las informaciones y asimilación de ideas que permiten, más adelante, que los conocimientos adquiridos sean transmitidos de forma coherente, estructurada y contextualizada. En esta situación, para que este proceso sea eficaz, el aprendizaje debe formar parte del contexto de vida de las personas. Para que la educación promueva transformaciones positivas en la sociedad, es necesaria que sea extendida más allá del aula para una mejor reflexión y divulgación de conocimientos.

La computación móvil aplicada a la educación permite que sus demandas ocurran en diversos locales y horarios, y se adapten a la rutina del aprendiz, favoreciendo el proceso antes mencionado. Los recursos tecnológicos móviles permiten la ayuda en las decisiones que son parte de la rutina de los profesionales de esta área. La Organización Mundial de la Salud (OMS) resaltó la movilidad como un factor fundamental para mejorar la calidad del uso de los sistemas de información en salud y aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la aparición y amplia adopción de los dispositivos móviles en la sociedad actual representan una revolución en el uso de las tecnologías de información y comunicación en todas las áreas del conocimiento. La educación no escapa a esta realidad: la posibilidad de comunicarnos y acceder a la información en cualquier momento y/o lugar suponen una valiosa oportunidad para desarrollar y fomentar nuevos modelos didácticos de enseñanza y aprendizaje (Vásquez, 2016), de manera que la popularización de las tecnologías móviles crea la posibilidad de nuevas formas de aprendizaje como el *mobile learning* (aprendizaje móvil). Derivado del *e-learning* (aprendizaje electrónico), *m-learning* es la unión de los conceptos de aprendizaje y movilidad donde se utilizan tecnologías de red

inalámbrica, servicios de correo de voz, intercambios de correos electrónicos, transmisión de videos, fotos y voces, entre otros.

En la actualidad es común observar a diario usar las herramientas que ofrecen los teléfonos móviles inteligentes, en especial aquellas que permiten la comunicación con la familia, amistades, compañeros y profesores. Estas aplicaciones de comunicación sincrónica como el *WhatsApp* han abierto un nuevo abanico de posibilidades en el ámbito educativo mediante la creación de nuevos espacios para la interacción, la comunicación, la discusión, el trabajo colaborativo y la producción de conocimientos en forma rápida, efectiva y en múltiples formatos entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por todo lo expuesto, la finalidad del presente trabajo de investigación es **proponer la aplicación del *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo en la asignatura Fisiología Humana en la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia**, basado en las directrices de la UNESCO (2017) para el aprendizaje móvil. El objetivo secundario es **determinar desde el discurso y experiencia estudiantil los beneficios formativos, ventajas y desventajas.**

Desarrollo

Fue un estudio realizado desde el mes de marzo 2017 hasta abril 2018 en la asignatura Fisiología Humana correspondiente al Primer Año, según la ubicación en la malla curricular del Departamento de Medicina Bucal de la Facultad de Odontología del Núcleo Salud de la Universidad del Zulia. Se circunscribe a la línea de investigación docente para la educación superior en el área de tecnologías de la información y comunicación en la educación superior.

La investigación se encuentra sustentada teóricamente por los autores Bouhnik y Deshen (2014) que indican que el uso de plataformas de mensajería instantánea (IM), dentro y fuera del aula de clases, fomenta el aprendizaje. Por su parte, Smit (2012) refiere que el uso de dichas plataformas estimula a los alumnos a ser más activos en sus estudios y, según Cifuentes y Lents (2011), impulsa la comunicación informal entre los estudiantes y propician una mayor interacción entre éstos y profesores con relación al contenido del curso, generando un sentido de pertenencia y comunidad, de acuerdo con Doering, Lewis, Veletsianos, y Nichols-Besel (2008) y Sweeny (2010), Doering et al. (2008).

En este orden de ideas, el *WhatsApp* promueve la ruptura de barreras sociales entre profesores y estudiantes, y éstos tienden a tomar más en serio las tareas cuando son compartidas en el grupo con el fin de impresionar a sus pares (Sweeny, 2010). Respecto al

aprendizaje colaborativo, Kim (1997) lo considera como el proceso de fortalecimiento y acumulación de las capacidades tecnológicas; Panitz (2001) señala que éste engloba una serie de métodos educativos mediante los cuales se pretende unir los esfuerzos de los alumnos y profesores para trabajar juntos en la tarea de investigar. Barriga (2002) enfatiza el potencial del aprendizaje colaborativo para fortalecer la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

Se estableció un sistema de categorías para la selección de los casos, de acuerdo con Stake (1999) y Simons (2011): a) que ofrecieran mayores posibilidades de aprender acerca de nuestro objeto de estudio; b) que se tenga posibilidades de acceso; c) que sean fáciles de abordar; d) la unicidad y los contextos de las selecciones, como conjunto de características cambiantes que se relacionan según su dependencia o función de la investigación. En tal sentido, se presenta a continuación la conceptualización y operacionalización de la categoría “El *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo” correspondiente al presente trabajo de investigación.

Sistema de Categorización

El *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo en la asignatura Fisiología Humana de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	PROPIEDADES
E l W h a t s A p p c o m o r e c u r s o p a r a	<i>WhatsApp</i> como recurso para el aprendizaje colaborativo	Uso de las TICs Ventajas Desventajas

	<p>Diseño y aplicación del <i>WhatsApp</i> como recurso de aprendizaje</p>	<p>Creación del grupo Agregar participantes Identificación del grupo Normativa de Convivencia Pautas de trabajo Asignación de actividades Uso de multimedia Evaluación de los aprendizajes</p>
	<p>Beneficios formativos de WhatsApp para el aprendizaje colaborativo</p>	<p>Participación activa Interacción docente – estudiante Interacción estudiante – estudiante Interacción estudiante – actividades Discusión Debate, Chat, Foro Evaluación de las tareas Portabilidad Ubicuidad Destrezas competitivas Interdependencia positiva Ética y valores</p>

Pérez Mavárez (2018)

WhatsApp es un servicio de mensajería instantánea cuyo propósito es comunicar, vía Internet y en tiempo real, a dos o más usuarios entre sí, con un mínimo coste económico y empleando mensajes de texto o archivos (audios, videos, imágenes, ubicación geográfica, documentos). Es una aplicación que se puede instalar en todos los *smartphones* o teléfonos inteligentes (Calero, 2014) y que se ha convertido en el sistema mundial de comunicación por

excelencia entre teléfonos móviles, a través de datos o por wifi. Mediante la creación y uso de grupos, permite el fomento, desarrollo e impulso de actividades de aprendizaje colaborativo (Marquina, 2016).

Para efecto de este trabajo, la categoría se estructuró en subcategorías, propiedades, dimensiones y características obtenidas metodológicamente por medio de los estudiantes, el diseño y aplicación del WhatsApp para el aprendizaje colaborativo, los beneficios formativos, ventajas y desventajas. Ésta fue analizada en función de los resultados obtenidos de la aplicación de un instrumento a los informantes participantes del estudio.

Con el fin de aclarar y generar un sentido de entendimiento en los participantes respecto a sus propias experiencias sobre el WhatsApp como recurso para el aprendizaje colaborativo en la asignatura Fisiología Humana, los métodos utilizados involucraron:

La fenomenología se utilizó para estudiar la red social WhatsApp, **basada en la función para enviar mensajes colectivos, hay dos opciones:** los **grupos** de chat (los más utilizados) y las listas de difusión (mucho más respetuosas con la privacidad de los números), previa exposición de motivos y aceptación por los estudiantes de la Sección 002 de la asignatura Fisiología Humana. Se realizó la creación de un Grupo de Chat –definido como una forma cómoda, fácil y rápida de intercambiar mensajes entre un conjunto de personas con algún interés común (familiares, un grupo de amigos, estudiantes); incluso se puede asignar un nombre y una imagen que lo represente–. **El límite máximo de participantes en un grupo de WhatsApp es de 256, desde febrero de 2016.**

Estos cursantes portaban al menos un dispositivo móvil con plan de datos de conexión, conexión a internet o wifi en forma frecuente, que podía ser: teléfono inteligente (smartphone), tableta, computador personal (laptop) o incluso PC (computador de escritorio) que, aunque no es un dispositivo móvil, la aplicación puede ser descargada y sincronizada en este tipo de computadora por a aplicación denominada WhatsApp Web –disponible para los sistemas operativos iPhone, Android o Windows Phone–.

La creación del grupo de chat fue realizada por el delegado del curso quien desempeñó, junto al docente titular, el rol de administrador. Posteriormente, se identificó el grupo con el nombre “*Fisiología Sección 002*”, se describió como “*Grupo de Fisiología para el aprendizaje colaborativo*” y se colocó, como imagen de identificación, fotografía de estudiantes en el aula de clases, permitiendo esto la sensación de cercanía, identidad y propiedad del grupo.

Seguidamente, por el delegado del curso se agregaron los participantes que, voluntariamente y sin coacción, decidieron pertenecer al grupo de discusión. Por parte del

docente, se enviaron por escrito las normas de convivencia del chat. Luego, se describió por escrito y mensaje de audio los objetivos, propósitos y estrategias de trabajo de la asignatura Fisiología Humana en el grupo. No se manifestó a los estudiantes que eran parte de una investigación por parte del docente.

Se realizó la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-docente en el periodo de tiempo señalado, utilizando las herramientas de la aplicación WhatsApp: envío-recepción de mensajes escritos en español venezolano, mensajes de audio, videos, imágenes y documentos (PDF, Word, Power Point) relacionados con actividades educativas fuera del aula de clases cuyos temas corresponden a las diferentes unidades del programa de la asignatura, tales como:

- Envío de mensajes grupales
- Foros de discusión o debate relacionados con los temas tratados en clase o preguntas de índole metodológica propuestas por parte de los miembros y docentes.
- Envío de noticias y mensajes de la actualidad nacional e internacional.
- Revisión de trabajos, exámenes o críticas entre compañeros.
- Intercambio de link de páginas web o documentos en línea, como PDF, entre otros.
- Intercambio de informaciones como fotos, archivos, videos u otros, distribución de tareas, así como de críticas: el interés en el grupo es común.

Finalmente, al culminar el periodo de clases, se redactó y escribió en el grupo una encuesta semiestructurada de pregunta abierta basada en su experiencia con este recurso de aprendizaje, cuya respuesta debían enviar a un correo electrónico en forma personal.

La planta de informantes de estudio estuvo conformada por 38 alumnos de la Sección 002, cursantes de la asignatura Fisiología Humana del Primer Año de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, y el profesor facilitador según distribución y asignación por la Secretaria Docente de la FACOLUZ. Criterios de inclusión:

- Ambos géneros
- Edad correspondiente al ingreso al Primer Año de la carrera de Odontología
- Estudiante regular (primera vez que realizó la inscripción y prosecución de la asignatura)

- Poseer dispositivo móvil con plan de datos de conexión, conexión a internet o wifi (teléfono inteligente (Smartphone), tableta, computador personal (laptop) o PC (computador de escritorio).
- Permanencia en la asignatura e interacción continua en el grupo de chat de la aplicación WhatsApp.

Para efectos de esta investigación, otra técnica utilizada fue la entrevista, la cual se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia (claro está, que se puede entrevistar a cada miembro del grupo individualmente o en conjunto; esto sin intentar llevar a cabo una dinámica grupal, lo que sería un grupo de enfoque). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998). Por ser ésta una investigación de carácter descriptivo con diseño de campo, el instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada basada en una guía de preguntas para responder a los objetivos 1 y 4, que se detallan a continuación:

1. ¿Consideras que el *WhatsApp* es un recurso que contribuye con el aprendizaje colaborativo de grupos? Si / No. Justifica tu respuesta.
2. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que ofrece el *WhatsApp* para el aprendizaje de la asignatura?
3. Menciona los beneficios derivados del uso de *WhatsApp* en el aprendizaje de la asignatura.

En tanto, los objetivos 2 y 3 se explicaron mediante la narración del profesor facilitador e investigador acerca de la aplicación del WhatsApp como recurso para el aprendizaje colaborativo según las fases estructuradas por él mismo para el desarrollo instruccional de la asignatura, así como con clases presenciales en aula según horario de la sección basado en la distribución de la Secretaría Docente de la facultad, es decir, en forma B-learning con aprendizaje móvil.

El procesamiento de la información se llevó a cabo mediante el análisis del discurso estudiantil. Para Simons (2011) la elección del método debe estar orientada por el potencial de este para informar acerca de las preguntas de investigación; según la autora, la entrevista

aplicada a los estudiantes dan pistas acerca de las creencias y actitudes de quien participa, de modo que este método permite “describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas” (p. 97). No se establecieron categorías a priori, sino que se permitió que éstas emergieran a partir de la información presente en las respuestas.

Para el análisis e interpretación se siguieron las orientaciones de Stake (1999): a) categorización axial, la cual consiste en dejar emerger todo aquello que fluye; b) suma categórica, en la que se agrupan las categorías que emergieron en conjuntos más grandes para darles sentido; c) interpretación, que consiste en dar significado a todo aquello que se ha extraído a la luz de los mismos datos y d) contrastación, que trata de buscar correspondencia de modelos entre los distintos datos que permitan corroborar las interpretaciones. El cuerpo de los datos se compuso por 52 páginas de transcripciones, anotaciones de campo y respuestas compartidas por los participantes.

El proceso analítico se basó en la inmersión en los datos y búsqueda de clasificaciones (tipos) repetidas, y en las codificaciones y comparaciones, lo cual llevó a la generación de categorías teóricas de descripción del fenómeno estudiado. Su vertiente cualitativa parte de una serie de presupuestos cuyo sentido simbólico se obtiene a partir de lecturas y exámenes. Esta es una técnica para interpretar el contenido de toda forma de documentos que, analizados adecuadamente, posibilitan informaciones tangibles acerca de aspectos y fenómenos de la vida social. La materia prima del análisis de contenido puede ser cualquier material de comunicación verbal o no verbal, como carteles, periódicos, cartas, informes, libros, revistas, relatos autobiográficos, recursos multimedia, etc.; pero estos datos procedentes de esas variadas fuentes llegan al investigador en estado bruto y necesitan de un procesamiento para facilitar el trabajo de comprensión, interpretación e inferencia que se objetiva con este tipo de análisis.

El lenguaje de los participantes guió el desarrollo de las etiquetas asignadas a las categorías y sus códigos que fueron identificados con descriptores cortos o breves –conocidos como códigos en vivo– para el diagnóstico y el análisis de ventajas y desventajas. Estos códigos y las categorías se compararon de manera sistemática y fueron contrastados conceptualmente, produciendo categorías cada vez más complejas e inclusivas. En el proceso de categorización o codificación axial fueron emergiendo palabras claves que indicaban ideas, concepciones y percepciones de los estudiantes en su narración de experiencias, relacionadas con el uso de las TIC y del WhatsApp como recurso para el aprendizaje colaborativo en su práctica académica. Estos códigos se fueron agrupando de acuerdo a

criterios de similitud entre ellos, dando lugar a la emergencia de grandes categorías con sus respectivas sub categorías, y a su vez propiedades y características específicas.

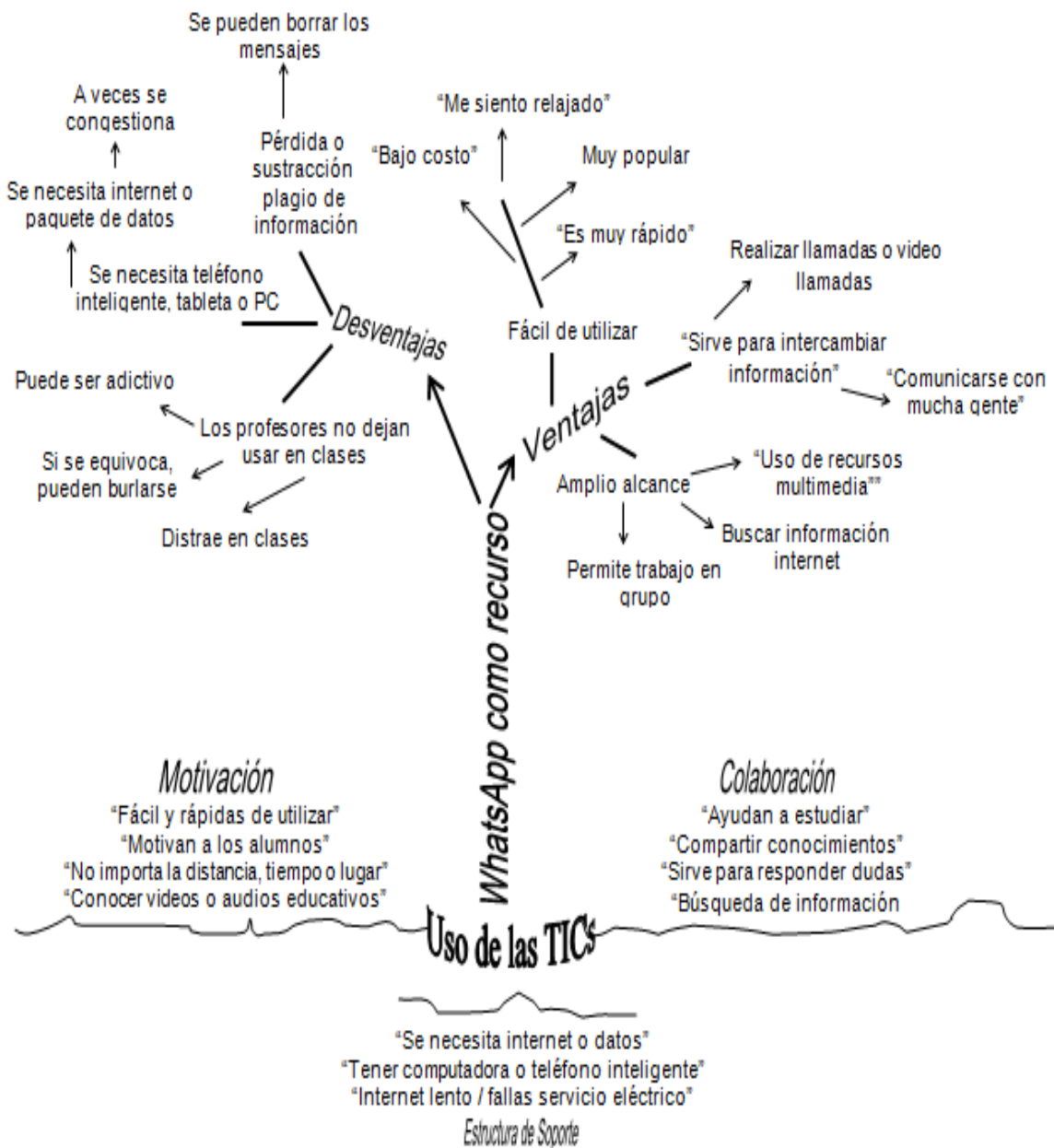


Figura 1. Árbol 1Ventajas, Desventajas y Uso de las TICs y del *WhatsApp* como recurso de aprendizaje colaborativo

Conclusiones

La integración de las TIC a la educación requiere un ejercicio riguroso, concienzudo e

intencional de apropiación de ellas para el enriquecimiento y la transformación de las prácticas educativas, dirigidas a favorecer la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Con base en las ideas antes expuestas, se presentan las siguientes conclusiones:

En relación al primer objetivo específico, direccionado a diagnosticar a través del uso de las TIC el conocimiento previo de los estudiantes sobre el *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo en la asignatura Fisiología Humana, se concluye que: existe en los estudiantes una apropiación determinada por el nivel de conocimiento que tiene el estudiante sobre las TIC, sus características y sus potenciales aplicaciones educativas, el uso que hace de ellas y cómo transforma dicho uso de manera adaptativa en la dinámica cotidiana de la asignatura Fisiología, dirigiéndose hacia prácticas reflexivas y críticas que van más allá del uso instrumental de las TIC, para lograr emprender su potencial pedagógico en un contexto disciplinar, socioeconómico, cultural, tecnológico y de educación superior, propio de un país en una profunda y marcada crisis.

Con respecto al segundo objetivo específico, dirigido a diseñar la propuesta de aplicación del *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo, basada en la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a través de una serie de pasos consecutivos, correlativos y ascendentes en grado de complejidad; en el contexto histórico actual de la universidad y la nación, favoreciendo el avance hacia nuevas estrategias y recursos educativos con mayor competencia y apropiación de la realidad académica.

De manera similar, el tercer objetivo específico fue aplicar el *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo en la asignatura Fisiología Humana, se ubicó entre las posturas actuales que explican los cambios desde la variabilidad, donde en los participantes de las situaciones educativas específicas de la Facultad de Odontología de la Universidad del Zulia, se evidenció que siguen trayectorias no-lineales de aprendizaje y de desempeño. Esta *no-linealidad* es entendida como la tendencia de las personas a tener funcionamientos variables en la medida en que realizan actividades en situaciones y condiciones que también son variables, y que, por ende, implican desempeños productos de múltiples factores en interacción: sociales, económicos, culturales, tecnológicos.

Siguiendo el cuarto objetivo específico, enfocado en determinar los beneficios formativos, ventajas y desventajas del *WhatsApp* como recurso para el aprendizaje colaborativo en la asignatura Fisiología Humana, se evidenció que las categorías, subcategorías y propiedades obtenidas y propuestas en este modelo de aplicación de recurso educativo, permitió conocer diferentes niveles de apropiación en el uso educativo de las TIC y específicamente de la red social *WhatsApp*, a través de la caracterización de perfiles de

desempeño actual, experiencias y conocimientos para un posible itinerario de aprendizaje o apropiación, que les permitió avanzar con menos temor e inexperiencia hacia el uso del aprendizaje móvil (uso de dispositivos móviles), en función de sus objetivos de enseñanza.

En esta experiencia educativa en la asignatura Fisiología Humana, específicamente en el aprendizaje colaborativo a través de dispositivos móviles y de la red social *WhatsApp*, la categorización de los beneficios formativos fue de tipo cualitativo, a través de observación, análisis riguroso y detallado de las interacciones y reflexiones de los alumnos sobre sus conocimientos y experiencias de formación; todo tuvo soporte en una perspectiva constructivista, emergiendo subcategorías relacionadas con el espacio físico, dispersión en el tiempo, contexto social, ubicuidad, portabilidad, interdependencia positiva, destrezas competitivas, evaluación cooperativa, investigación y valores.

También se presenta la categoría de las ventajas de esta propuesta no estandarizada, pero su aplicación puede significar un bajo costo en recursos económicos y de tiempo para el diseño, la ubicuidad y portabilidad de la tecnología y del tipo singular de aprendizaje que facilita en el subsistema formal de Educación Superior, permitiendo la implementación y evaluación del uso de este recurso en las prácticas educativas en esta alma mater con mayor eficacia educativa.

Sin embargo, en un país donde el número de dispositivos móviles conectados, en su mayor parte teléfonos móviles, es igual al número de habitantes y está catalogado como uno de los mayores consumidores de datos en América Latina, se demostró como desventaja “*una oportunidad perdida*”, ya que las autoridades y profesores de LUZ, suelen prohibir el uso del *WhatsApp*, no le prestan atención a su potencial educativo y no hay proyectos o formación docente en el uso de este recurso.

Finalmente, mediante el proceso investigativo, se evidenció que las posibilidades de aprendizaje colaborativo que ofrece *WhatsApp* son amplias y, en muchos casos, están demostradas, logrando potenciar las posibilidades, oportunidades y competencias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior para la docencia en las ciencias de la salud.

Bibliografía

Acuña, E.; Suarez, I.; Yepes M.; Pinto N. (2011). Manual interactivo de aprendizaje sobre articuladores para los estudiantes de FACO/LUZ. 1ras Jornadas Internacionales de Educación a Distancia. 29-30 Noviembre y 01 Diciembre 2011. Recuperado el 02-11-2017 de: <http://sed.luz.edu.ve/jornadas/wp-content/uploads/MANUAL->

INTERACTIVO-DEAPRENDIZAJE-SOBRE-ARTICULADORES-PARA-
ESTUDIANTES-DEFACO_LUZ.pdf

- Anaya Rivera, K. (2004). Un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Virtual: Análisis, Diseño, y Aplicación en un Sistema Universitario Mexicano. Universidad de Rioja. Departamento de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial. Recuperado el 28-10-2017 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=19507>
- Bartolomé, A., Aiello, M. (2006). Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual. Telos, 67, Abril Junio, pp. 59-67.
- Bartolomé, A.; Sandals, L. (1998). Save the University. About Technology and Higher Education. En Th. Ottman e I. Tomek (Ed.) Educational Multimedia and Hypermedia annual, 1998. AACE: Charlottesville (VA), pp. 111-117.
- Benedetti, (2011). ¿Qué es eso de WhatsApp, Wassup o Watsap? Página en línea. Disponible en: <http://articulos.softonic.com/que-es-whatsapp> (Consultado, 20 de abril de 2018).
- Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. British Journal of Educational Technology, 44(4), 544-561.
- Bouhnik, D., Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. Journal of Information Technology Education: Research, 13, 217-231.
- Brener, G. (2011). El celular en la escuela: ¿Agente distractivo o herramienta pedagógica? Página web disponible en: <http://www.redusers.com/noticias/el-celular-en-la-escuela%20%bfagente-distractivo-o-herramienta-pedagogica/> (Consultado el 15 de abril de 2018)
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol 3, N°1, Abril. Recuperado el 10-11-2017 de:
<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>

Castell, M. (2011). El móvil ayuda a crecer a América Latina. Documento en línea (consultado el 15 de abril de 2018) <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=49929&origen=RS>
S.

¿Transhumanismo vs personalismo? Análisis ético del transhumanismo³

Borda, Mabel: Lic. en Ciencias de la Familia, Lic. en Orientación Familiar

Bravo, Livia Marcela: Lic. en Educación Inicial, Lic. en Ciencias de la Familia

De Marco, María Fernanda: Prof. Nacional de Bellas Artes, Estudiante Lic. Ciencias de la Familia

Latre, Yolanda: Lic. en Ciencias de la Familia, Master en Orientación Familiar

Miranda Tellez, María Dolores: Técnica en Orientación Familiar, Estudiante Lic. Orientación Familiar

Weibel, María Alejandra: Contador Público, Lic. en Orientación Familiar, Estudiante Lic. en Ciencias de la Familia

Resumen

El transhumanismo es un movimiento ideológico, cultural e intelectual cuyo objetivo es transformar la condición humana, utilizando todos los medios tecnológicos a su alcance. Por tal motivo, en esta investigación se indagó acerca de la existencia de un vínculo entre personalismo y transhumanismo. Asimismo, se investigó la deshumanización de la persona vinculada a la carencia de un marco ético asociado a los avances tecnológicos de la Revolución 4.0.

Por consiguiente, se buscó conocer la compatibilidad entre ambos conceptos, transhumanismo y personalismo, teniendo presente sus fundamentos así como sus implicancias prácticas en el ámbito político, económico, laboral, familiar y social. De este modo, se analizó si la deshumanización radica en el transhumanismo. A tal efecto, se contrastó con las cualidades esenciales del hombre promulgadas por el personalismo, al tiempo que se intentó establecer límites y posibles puntos de unión, sobre todo en materia de mejoras en la calidad de vida –personal, familiar y comunitaria– sujetas al desarrollo de la ciencia y la tecnología aplicadas al ser humano. Con este objetivo, se procedió a realizar una investigación basada principalmente en la metodología cualitativa, a través de una amplia búsqueda de fuentes bibliográficas. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesionales que en la actualidad abordan esta temática desde diferentes disciplinas.

La investigación permitió concluir que el transhumanismo deshumaniza si no se enmarca en la ética. Por ello, se consideró que es necesario proporcionar un marco ético que

³ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.bor>

acompañe los avances tecnológicos y que resguarde a la persona dentro de los distintos sistemas donde ésta interactúa: familiar, social y cultural.

Palabras claves: Ética, ciencia, personalismo, transhumanismo, deshumanización.

Abstract

Transhumanism is an ideological, cultural and intellectual movement. Its aim is to transform the human condition applying all available technologies. That is why the present investigation enquired whether there is a connection between personalism and transhumanism. Research was conducted about the de-humanization of the person linked to the lack of an ethical framework in the technological breakthroughs of the 4.0. Revolution.

The present investigation research was carried out regarding the compatibility between these two concepts, transhumanism and personalism, bearing in mind its principles and its practical implications in political, economic, labor, family and social fields. Consequently, it was analyzed whether de-humanization lied in transhumanism itself. It was contrasted with the essential qualities of man manifested in personalism. Attempts were made to establish limits and possible junctions especially in terms of improvement in the quality of life – personal, family and communal – related to the development of science and technologies applied to human beings. Accordingly, this investigation was fulfilled based mainly on qualitative methodology throughout an extensive search of bibliographical sources. Furthermore, semi-structured interviews were conducted to professionals from diverse disciplines who currently addressed these issues from different perspectives.

This study allowed concluding that transhumanism de-humanizes unless it bears a core ethical framework. In conclusion, it is considered necessary to provide a set of rules and regulations that guide the technological breakthroughs as well as protect the human being throughout all the arenas – family, social and cultural - in which people interact.

Key words: Ethics, science, personalism, transhumanism, de-humanization.

Introducción

En este estudio se puso a prueba la hipótesis que el transhumanismo se enmarca dentro de los principios éticos en tanto y en cuanto respete a la persona. Es decir, que el transhumanismo deshumaniza si no se enmarca en la ética. Para tal fin, se investigó en los antecedentes históricos del transhumanismo y sus fundamentos. Además, se indagó acerca de la actualidad del transhumanismo en ámbitos como la medicina, educación, trabajo y justicia.

Uno de los planteos que se desprende de la hipótesis de esta investigación es la concepción de persona que concibe el transhumanismo. Por consiguiente, se profundizó en un posible diálogo entre esta corriente y el personalismo. Se investigó acerca de las diferencias y los puntos en común de estas dos corrientes. Según Núñez Cubero (2015) el uso y aplicaciones que hacemos de la ciencia y la tecnología son las que pueden ser positivas o negativas. Por ello, las reflexiones en el marco ético son fundamentales. Se profundizó en las diferentes posturas en cuanto a si es lícita la transformación de la naturaleza humana sin límites.

Se investigó acerca de cómo la biotecnología puede ser una auténtica herramienta al servicio del ser humano. Se reflexionó sobre las luces del transhumanismo. Se indagó acerca de la posibilidad de mejorar el futuro de la humanidad a través de la razón, el método científico y la tecnología tal como el transhumanismo propone.

Por último, se vislumbra la posible proyección del transhumanismo en pos de una reflexión de cara al futuro.

Metodología

Esta investigación se fundamenta en un estudio cualitativo a través de una revisión de la literatura que incluyó material tanto bibliográfico como weblográfico, artículos científicos y series de televisión. Asimismo, para el trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer las interpretaciones y experiencias de diferentes actores. Se seleccionaron un total de once profesionales de diferentes áreas: Medicina, Derecho, Filosofía, como así también deportistas y académicos.

Antecedentes históricos del Transhumanismo

En 1923, el bioquímico británico J. B. S. Haldane escribe “Dédalo: Ciencia y el Futuro”. El ensayo es tomado como un antecedente del transhumanismo. Se centra en la manera en que los desarrollos científicos y tecnológicos afectan a la sociedad y modifican la condición humana. El autor sugiere que el progreso de la medicina ha marcado a la sociedad

tanto como la revolución industrial (p. 13). Asimismo, alerta sobre las prácticas eugenésicas que se intentaron emplear a principios del siglo veinte. Estas prácticas, que unen biología con política, intentaron crear una raza de superhombres. Agrega, que “en ciertos países se avanzó con una legislación acorde” (p. 14).

Esto dio pie a pensar el futuro de la colonización del espacio, la eugenesia y los implantes biónicos. En 1932, A. Huxley escribe *Brave new world*, influenciado por las investigaciones de su hermano J. Huxley, biólogo representante del materialismo evolucionista. La novela distópica pone el foco en la tecnología reproductiva, los humanos como cultivos en castas y las drogas hipnóticas.

En 1968, Philip Dick populariza a los ciborgs con su novela *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* (Fisher, n.d.). El protagonista es un policía que debe destruir ciborgs inteligentes. En la película *Blade Runner*, basada en dicho libro, uno de los androides desarrolla uno de los monólogos más famosos del cine de ciencia ficción: “He visto cosas que ustedes los humanos no creerían. Naves de ataque incendiándose en el cinturón de Orión (...) Todos esos momentos se perderán en el tiempo, como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir” (*Blade Runner*, 1982).

En 1974 se estrena la exitosa serie de televisión *The six million dollar man* o El hombre nuclear. La historia gira alrededor de un piloto de pruebas gravemente herido. El protagonista es reconstruido con miembros nucleares y se le agregan varios implantes. Esta tecnología lo mejora, transformándolo en un posthumano que trabajará como agente secreto para Estados Unidos (ABC, 1973). En concordancia, en 1976 se estrena *The bionic woman* o La mujer biónica, considerada la primera mujer ciborg de la televisión (MCA/Universal, 1976).

El transhumanista Nick Bostrom (Helsingborg, Suecia, 1973), profesor de la Universidad de Oxford y director del Instituto para el Futuro de la Humanidad, postula que el transhumanismo es un movimiento que tiene como finalidad pensar acerca del futuro. Asegura que la especie humana no está desarrollada de manera completa en términos evolutivos y afirma la posibilidad y deseabilidad de mejorar la condición humana a través de la razón aplicada. Este movimiento está enfocado en el desarrollo y accesibilidad de las tecnologías para eliminar el envejecimiento y mejorar la capacidad física, intelectual y psíquica. Además, afirma que se estudian los peligros potenciales que estas tecnologías aplicadas puedan tener en el futuro (Bostrom, 2003, p. 4).

En 2005, Kazúo Ishiguro escribe la novela *Never let me go*. Kathy, la protagonista, es un clon que fue creada para ser donante de órganos. De esta manera, prolonga la vida de la

persona de la que fue creada. Estos niños-clones son criados en escuelas e internados. Los niños piensan que a través de las prácticas artísticas pueden ser dispensados de ser donantes. Sin embargo, como dice la directora del internado: “Sus pinturas eran analizadas para comprobar si ustedes *realmente tenían alma*” (Ishiguro, 2005, p. 255). Estos niños debían cumplir con la función para la que habían sido creados. Aquí el conflicto se centra de manera muy pertinente en la ética médica y la bioética.

En 2011, se estrena la popular serie de ciencia ficción *Black Mirror*. Una antología de ciencia ficción dominada por todas las temáticas transhumanistas. La clonación, los posthumanos, los ciborgs, la criogenización y la ética aplicada a los avances tecnológicos. Uno de los capítulos más innovadores de la serie funciona como una película interactiva con el espectador. En ella, el televidente tiene la oportunidad real de elegir en qué dirección argumental continúa (Netflix, 2011).

En una entrevista realizada en 2017, Bostrom enfatiza acerca del desafío de diseñar una Inteligencia Artificial que esté alineada con los valores humanos. Sobre las políticas que deben tomar los gobiernos y empresas de tecnología, Bostrom es categórico: asegura que las condiciones están dadas para acercarse a la revolución de la inteligencia artificial en forma coordinada; las consecuencias serían muy negativas si se les permite a las empresas y naciones competir por resultados solamente (Bostrom, 2017).

Transhumanismo: Actualidad en diferentes ámbitos

El transhumanismo, como “corriente o movimiento cultural e intelectual internacional”, penetró todos los ámbitos de la vida del ser humano con escasa resistencia social o gubernamental. Dicho movimiento sentó sus bases en los avances tecnológicos y logró crecimiento en los últimos 30 años. Sin embargo, pasó desapercibido para la mayoría de la sociedad. La bióloga Elena Postigo alegó que la finalidad del transhumanismo es “buscar la mejora de la especie humana alterando su naturaleza, alargando los tiempos de existencia, incluso buscando la inmortalidad” (Postigo, 2019). Explicó también que lo que proclama esta corriente es la utilización de la ciencia para intervenir en el proceso evolutivo del hombre, modificarlo, perfeccionarlo y, en algunos casos, reinventarlo. Debido a estos avances se planteó, en un futuro muy cercano, la posibilidad de diseñar seres humanos a medida, sin imperfecciones, con mayores habilidades y capacidades. Como explica Harari, a los que se les pueda modificar también las emociones y deseos (Harari, 2018, p 450).

Uno de los ámbitos más polémicos es el de la medicina, explica Postigo (2019). La ingeniería biológica tiene la capacidad de alterar, manipular o, peor aún, seleccionar genes,

quitarlos y reemplazarlos. Esto despierta planteos éticos y científicos: “No se sabe que puede pasar con esas modificaciones, qué acontecerá con toda la descendencia de una persona a la que se modifique genéticamente” (Postigo, 2019).

La disyuntiva se presenta en torno a que los avances surgen a partir de buscar la solución a los problemas de salud: discapacidad, enfermedades terminales o aquellas relacionadas con la medicina, “buscar la salud del paciente y evitar la muerte” (Postigo, 2019). Se pueden observar grandes avances que ayudan a las personas a mejorar su calidad de vida: implantes, prótesis y diferentes técnicas aplicadas a las necesidades del paciente. Por esta razón, es difícil encontrar los límites éticos que resguarden al ser humano de convertirse en un mero instrumento. Más aún, cuando la sociedad entiende que la propuesta es un bien y no repara en los problemas éticos, en los excesos o en los alcances de una determinada práctica.

En el ámbito de la educación, en algunos países como Finlandia, China, Japón, Estados Unidos, también se presentan grandes transformaciones. Se puede observar que la tecnología cambió la manera de acceder al conocimiento. Varió el rol que ocupaba el docente en el aula y pasó de ser el proveedor de conocimiento a ser quien selecciona, estructura y guía el mismo. “Su rol en el aula también ha cambiado y ahora debe estar centrado en el estímulo constante y en ayudar a sus alumnos a adquirir habilidades sociales que les permitan mejorar sus relaciones” (Moore, 2016).

No todos los cambios y avances en esta área son favorables. Por esta razón, deben ser objeto de estudio y observación, a fin de supeditar su alcance ético. Un artículo de Feng (2019) describe un experimento que lleva a cabo una escuela primaria de élite en Hangzhou, en la provincia de Zhejiang. La institución “está haciendo que sus estudiantes usen diademas de lectura de ondas cerebrales que supuestamente pueden detectar sus niveles de atención en el aula”. Este dispositivo se coloca en la cabeza de los niños. El autor explica que dicho dispositivo fue fabricado por una empresa llamada Brain Co, tiene el respaldo de la Universidad de Harvard y ha sido dirigido a un ámbito sociocultural de “padres dominantes y obsesionados en China” (Feng, 2019). Las palabras con las que la empresa promociona los cuestionados dispositivos son: efectividad y ajustes. Si se piensa que está dirigida a niños en proceso de crecimiento, estas palabras pueden parecer desproporcionadas. En la actualidad, hay varias escuelas en el mundo que ya lo están implementando. Esto genera polémicas y debates sociales relacionados con las desigualdades que pueden originar estas herramientas.

Se debe pensar en las consecuencias de exponer a los alumnos ante la intervención y evaluación de una máquina que no contempla los factores emocionales de la persona. Se

puede advertir que este sistema de medición podría generar en los padres y en los niños un incremento de la ansiedad al verse limitado por las mediciones.

Por otro lado, el ámbito laboral recibió un gran impacto que modificó la realidad de las sociedades. La tecnología reemplazó la mano de obra de miles de puestos de trabajo por máquinas (Molina Mariela, 2018). En el mes de julio del corriente año, un artículo del diario *Times* mostró un grupo de trabajadores solidarizados en una protesta contra Amazon, exponiendo un letrero que decía “somos seres humanos, no robots”. La autora Guendelsberger (2019) expone una realidad vivida por quienes trabajan en la mencionada empresa que afecta a los empleados. Explica que la tecnología permite a los empleadores imponer un ritmo de trabajo pensado para robots. El nuevo esquema de trabajo no contempla las necesidades básicas humanas: alimentarse, ir al baño, tampoco los descansos necesarios durante las horas de trabajo. Además, agregó que dicho proceso es monitoreado por un dispositivo que asigna tareas inmediatamente finalizada la anterior, cronometrándolas. Ella misma se insertó en el ámbito laboral de Amazon para corroborar la experiencia de los trabajadores y vivió una experiencia deshumanizadora donde no había margen de error (Guendelsberger, 2019).

El ámbito de la justicia tampoco está exento de la influencia de la tecnología. En Estonia se está trabajando para el ingreso de robots al sistema judicial, según un artículo de *Digital Transformation* (2019). Si bien se explica que está pensado para disputas contractuales y para agilizar dichos casos, abre muchos interrogantes en una sociedad que no está preparada. Podrían surgir de esta experiencia planteos de carácter ético y filosófico: ¿qué sucederá si se decide extrapolar la experiencia a otras áreas del sistema judicial?, ¿podrá una máquina definir tenencias de niños, homicidios, violaciones y conflictos concernientes a una sociedad?

Defensores del transhumanismo, como Harari (2018) y Bostrom, están convencidos que la ciencia y tecnología tienen la respuesta a todos los problemas de la humanidad. Creen que hay que dejar que esta desarrolle todo su potencial creador. Sin embargo, los autores advierten que quienes promueven e invierten millones en este modelo y en desarrollar en todos los ámbitos los prototipos mencionados deben ser monitoreados. Alertan acerca de los problemas de no limitar estas “deidades compuestas por grandes corporaciones multimillonarias” (Harari 2018).

Asimismo, Harari se pregunta: “¿por qué empezaron a fluir los millones desde las cajas fuertes de los gobiernos y las empresas hasta los laboratorios y las universidades?”. Aclara también que no es puro “altruismo” y que estos proyectos se financian “porque

alguien cree que pueden ayudar a alcanzar algún objetivo político, económico o religioso.” (p. 301)

Luces y sombras del transhumanismo

La revolución tecnológica también puede suponer un camino lícito que ayude a la persona a superar aquellas limitaciones propias de su dimensión corporal. “No estamos pues, ante algo perverso *per se*, sino ante algo lícito que sirve al ser humano para vencer sus deficiencias evolutivas” (Hernández Garre, Maya Sánchez, García Vicente, y Gomariz Sandoval, 2016). En este debate biotecnológico hay que equilibrar dos factores esenciales. Por un lado, evitar que toda mejora se conciba como un fin en sí mismo, se desarrolle indiscriminada e irreflexivamente, y esté abocada a lo inhumano. Estamos ante un “debate que encuentra su punto álgido en la posibilidad de abrir la “caja de Pandora de la manipulación genética o mecánica de la persona” (Hernández Garre J.M., 2016). Y, por otro lado, la realidad que la biotecnología es y puede ser una herramienta al servicio del hombre.

Es importante destacar que la tecnología es aquella ciencia especializada y técnica que tiene como objetivo la transformación y mejora del mundo. Se perfila como un medio para alcanzar un fin; superar las deficiencias evolutivas del ser humano, ayudarle en la debilidad propia de su devenir y permitir su supervivencia; en definitiva, mejorar lo “material” pensando en el bien del propio hombre. No obstante, tendríamos “que preguntarnos si la evolución es solo un proceso material casual, como ellos afirman, o algo más” (Postigo, 2016).

De ahí, la necesidad de distinguir aquellas aplicaciones prácticas de la tecnología que son humanistas, es decir, que respetan la dignidad ontológica de la persona de aquellas prácticas que no la respetan. En este sentido, cuando el transhumanismo se concibe como mecanicismo, atomismo o biologicismo, se está sesgando la parte positiva de esta ciencia: “perspectivas difundidas durante el siglo XX como el ‘Posthumanismo’ o ‘Transhumanismo’ que proponen la superación de lo humano a través de la exaltación de la tecnología” (Hernández Garre, 2016). Para Postigo, es necesario que el transhumanismo considere a la persona como “no maleable”, que evite determinar el cuerpo humano en término de sus funciones y respete la unidad corpóreo espiritual (Postigo Solana, 2010).

Pueden existir luces en este desarrollo tecnológico. Nos remontamos al “*sapere aude*” kantiano, a través del cual toda persona puede pensar por cuenta propia y razonar críticamente, saliendo de esta manera de la infancia intelectual. En palabras del propio Inmanuel Kant,

“la minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude!” (1784).

Clave es, por lo tanto, la confianza en la racionalidad de la humanidad y el lugar que la ciencia y la tecnología pueden ocupar para salir de la “minoría de edad intelectual” (Piedra Alegría, 2017).

En definitiva, existen luces en el transhumanismo cuando el ser humano –unidad sustancial de cuerpo y alma– es considerado como único, irrepetible y un fin en sí mismo. De esta manera, “se podrá captar la grandeza de lo humano, que nunca será reductible a mero objeto” (Postigo, 2016). Este equipo de investigación se adhiere a la afirmación de Santo Tomás de Aquino sobre toda persona como “*perfectissimus in tota natura*”, la cual garantiza el buen uso y la visión en positivo de todas aquellas mejoras tecnológicas presentes y por llegar.

Personalismo y diálogo con el transhumanismo

El personalismo, como corriente de pensamiento, surge en Europa durante la primera mitad del siglo XX, dentro de un complejo contexto mundial, rodeado por diversas razones sociales, políticas y culturales. Entre ellas, se menciona el incremento del individualismo, el auge del colectivismo, el dominio de un materialismo con tendencia a dar excesivo valor a las nociones científicas, la importante influencia de la doctrina socializante, la gran crisis de valores, la progresiva descristianización y la aparición de grandes ideologías. Además, se suma la profunda crisis económica de 1929 y la escasa fuerza de las democracias parlamentarias (Burgos, 2012).

Ante tales hechos, la suma de estos aspectos estimula la postura personalista, la cual orienta el estudio de la variedad de problemas fundamentales poniendo énfasis en el concepto de persona. Probablemente, “la palabra más adecuada y decisiva para expresar el sentimiento global que dio origen al despertar personalista es la de crisis: la existencia de una profundísima crisis social, moral e intelectual” (Burgos 2012, p. 8). Sobre todo, frente al transhumanismo se abre una situación grave y decisiva que alerta o, aún más, pone en riesgo a la especie humana.

Si bien el ser humano debe sortear diferentes problemas, los de hoy lo enfrentan a una situación compleja y profunda por su especial mirada sobre la naturaleza humana. El transhumanismo enfrenta al hombre con lo imprevisible, en efecto, con aquello sobre lo cual no hay una respuesta cierta. Supuesto lo antedicho, “la esperanza de lo inesperado no tiene la seguridad del pasado que ya pasó: es justamente esperanza de que el futuro es mejor” (Polo, 2003, p.61).

Las influencias que dieron lugar al nacimiento del pensamiento personalista se inician con el filósofo moderno Immanuel Kant (1724-1804). De su tesis, se desprende el principio filosófico que impide la acción de instrumentalizar a la persona: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 2003, p.67). En efecto, el personalismo pone la preeminencia en la persona con eje en su dignidad.

En su filosofía personalista, Karol Wojtyła (1920-2005) sostiene que la persona no es un bien que concuerda con la utilización. Formula que “la persona es un bien tal que solo el amor puede dictar la actitud adecuada y válida respecto de ella. Esto es lo que expone el mandato del amor” (Wojtyła, 2008, p.51). La sociedad se enfrenta a inteligencias artificiales ilimitadas dentro de un medio social colmado de información, aunque desprovisto de referencias. Se evidencia la necesidad trascendental de contar con una mirada antropológica del hombre. En este aspecto, el personalismo suministra una posición que ve a la persona de manera integral.

Definiciones y posturas: Transhumanismo, posthumanismo e hiperhumanismo

La aplicación de la técnica con el fin de modificar la naturaleza humana para tratar de mejorarla suscita algunas voces discordantes. Al respecto, Galposoro (2014) realiza un trabajo de investigación que aborda el tema de la relación de la biotecnología y la naturaleza humana. El autor desarrolló algunas de las posturas más destacadas; es decir, expuso las ideas de los defensores del transhumanismo, la reacción a estas ideas por parte de los defensores del hiperhumanismo y el pensamiento de los poshumanistas que critican a ambas perspectivas.

Los transhumanistas consideran conveniente trascender los límites actuales de la naturaleza humana y hasta la idea de alcanzar la inmortalidad a través de la tecnociencia. Cabe mencionar que dentro del transhumanismo hay transhumanistas totalitarios que proponen un cambio radical de la naturaleza humana. En cambio, otros como Gregory Stok (2002) que considera necesario mejorar la constitución biológica (Galparsoro, 2014). Así

como el referido Bostrom, quien considera que “...son varios los motivos que nos llevarían a hacer una defensa razonable del mejoramiento humano por medio de la ciencia y la tecnología” (citado por Terrones, 2018, p.68).

El autor Sloterdijk (2003) considera que es difícil establecer el límite entre lo natural y lo artificial. Por lo tanto, se hace necesario perder el miedo a las máquinas y contemplar tanto el entorno natural como el tecnológico. Propone desprenderse de la actitud antitecnológica y pensar sobre la relación del hombre con las máquinas (Galparsoro, 2014).

En una posición intermedia, el autor italiano Marchesini (2002) critica las posiciones hiperhumanistas dado que reflejan tecnofobia. Tampoco defiende la tecnofilia propuesta por el transhumanismo radical. Más bien, Marchesini (citado por Galparsoro, 2014) considera que “no se trata de denigrar ni de ensalzar la tecnología aplicada al hombre” (p.167) sino de analizarla. Así, se concibe a la técnica no como un medio sino como un socio. Es decir, cuando la técnica modifica la naturaleza no crea una distancia entre ambos sino un enlace (Galparsoro, 2014).

Para Galparsoro (2014), uno de los autores destacados que reacciona ante las pretensiones de los transhumanistas, es Fukuyama quien señala las nefastas consecuencias políticas y éticas que acarrearía la modificación de la naturaleza humana. Al respecto, Fukuyama (2002) destaca la necesidad de resguardar las características que definen naturalmente al ser humano contra el progreso biotecnológico susceptibles de afectarlas, dado que eliminar o suprimir sus rasgos sería amenazar al ser humano (Hottois, 2009).

Fukuyama (citado por Galparsoro, 2014) considera que lo que está en juego es la permanencia del concepto de una única naturaleza humana. La misma puede brindar un terreno en común en el cual fundamentar los derechos humanos universales. Entonces, según Fukuyama (2002) es preciso establecer ciertos límites a la intervención de la biotecnología sobre la naturaleza humana. Así, se hace necesario diferenciar entre terapia y perfeccionamiento (Galparsoro, 2014).

Otro autor que comparte la posición de Fukuyama es Habermas (2002), quien se opone a las biotecnologías aplicadas al hombre dado que sería afectada la facultad moral de la persona modificada. Es decir, la persona perdería su condición humana (Galparsoro, 2014).

Por lo expuesto en este punto, es relevante reflexionar si las tecnociencias (la medicina, la biotecnología y la biónica, entre otras) deben restringirse a ofrecer tratamiento a la enfermedad o, según Vives Rego y Mestres (2012), “si es lícito que se utilicen para mejorar y optimizar la funcionalidad y capacidades de los humanos en el más amplio sentido de la palabra” (p.223).

Discusión

En el marco de la investigación, se llevaron a cabo entrevistas cualitativas con preguntas semiestructuradas. Fueron realizadas con el objetivo de conocer las interpretaciones y experiencias de diferentes actores. Abarcaron a especialistas de diferentes áreas, ciudades y países (Italia, España y Argentina) a través de una encuesta personalizada.

Las entrevistas fueron efectuadas a once profesionales, entre el 14 de junio de 2019 y el 6 de agosto de 2019. Se seleccionaron profesionales de las áreas de la medicina, la filosofía, el deporte y el derecho. Se les envió por e-mail una encuesta de siete preguntas que fueron respondidas por la totalidad de los profesionales seleccionados. (Ver anexo)

Al analizar los datos, observamos en primer lugar que aquellas disciplinas que han tenido un mayor desarrollo en los últimos años son las que aprecian más los aspectos positivos del transhumanismo. Así ocurrió en los ámbitos como la comunicación, el deporte o la medicina. Al contrario, las disciplinas humanistas son más reacias a captar las posibles bondades de la revolución tecnológica y remarcan los riesgos inherentes a la misma.

Los encuestados coinciden en que lo esencial no radica tanto en los medios en sí –los avances tecnológicos– sino en el uso que de ellos se haga, es decir, en la teleología de referencia. Coinciden en el riesgo que los avances puedan pasar a ser más importantes que el ser humano. La Dra. Lomban, médica radióloga, advierte que la tecnología tiende a eliminar las características individuales de la persona. A fin de realizar softwares basados en lo esperable, las conclusiones se consiguen mediante datos estadísticos. En estos procesos de estandarización, las características individuales de la persona se diluyen y pasan a ser un dato. Basada en esta apreciación, la clonación, la criogénesis y otras tantas cuestiones vinculadas con el transhumanismo podrían presentar serios interrogantes éticos.

En referencia al cuestionamiento sobre los factores negativos del transhumanismo, se pudieron apreciar varias consideraciones al respecto. La licenciada en letras Avignone considera que esta corriente persigue una indiferenciación que conduce a la violencia porque todo se mide con la misma vara. Plantea que quizás la deshumanización es una cuestión ética que viene de larga data.

En este aspecto, el académico Juan José Sanguineti, especialista en Filosofía de la mente y de la neurociencia, sostiene que el transhumanismo estricto es transpersonal, y por tanto no tiene ningún punto en común con el personalismo. Así, el transhumanismo apunta a que la especie humana desaparecería o sería superada por una nueva entidad informática superinteligente o biológicamente diversa, por ejemplo, inmortal, moralmente noble, a la que consideraríamos un ser o una especie posthumana, transhumana. Asimismo, el profesional

concluye que los mejoramientos personales están en el terreno de las virtudes y son obra de la libertad humana, favorecidos por la educación, la vida familiar y social.

En la entrevista realizada, el profesor y doctor en filosofía y letras Rafael Breide Obeid expresó que cada revolución industrial coincidió con avances pensados. Los mismos son parte de un retroceso moral que acaba en el desprecio del ser. En su opinión, el transhumanismo es la robotización de la persona y la deshumanización es la tecnificación del hombre. Claro está que la ética no estaría comprendida dentro de este movimiento filosófico llamado transhumanismo. Consecuentemente, sería imposible una mejora de la especie humana sin tenerla en cuenta. Además, aseguró que si el transhumanismo no se enmarca en la ética, deshumaniza. Por lo tanto, urge la necesidad de ocuparse de realizar un marco ético a fin de evitarlo.

En el ámbito de la docencia, la doctora en Filosofía y profesora universitaria Carmen Herrando concluye en este sentido que la condición humana puede mejorar siempre cuando no deje de ser lo que es. Afirma que el ser humano se piensa a sí mismo en todas las épocas, también en esta. Pero no puede perder sus referencias, principalmente la de criatura. También, afirma que el ser humano está vinculado a las grandes preguntas y el problema de la tecnología es que tiende a apartarnos de la reflexión, la hondura y la valoración de nuestra tradición que tanto nos aporta y, sobre todo, que nos fundamenta.

Por último, el doctor en Ciencias de la Comunicación, docente universitario y profesional en el ámbito deportivo Víctor Vicente se pregunta:

“¿es el transhumanismo una posible herramienta de desarrollo social o factor determinante que pueda ayudar a resolver problemas de las personas? En tal caso sería positivo. Por ejemplo, una rodilla inteligente que sea capaz de flexionarse y extenderse según la frecuencia de paso de una persona amputada puede ser verdaderamente algo que mejore la calidad de vida de esta persona. Pero los negativos vuelven a ser que sea utilizada de forma comercial o para fines sin valores humanistas”.

Cabe destacar que los participantes que aprueban y son optimistas ante el avance de la tecnología, remarcan que debe llevarse a cabo dentro de un marco de control y regido por la ética. A modo de ejemplo y, en especial, en lo que respecta al alcance del transhumanismo, en las ciencias médicas se tiene como premisa el respeto por la dignidad de la persona humana en su desarrollo y aplicación. Se advierte en algunos de los participantes un desconocimiento del alcance del manifiesto transhumanista que, en líneas generales, pasa

desapercibido. En todos los ámbitos de los entrevistados, existen en la actualidad muestras del avance de transhumanismo; por lo tanto, la discusión se mantiene en un nivel de análisis en el cual todos acuerdan que es necesario enmarcar estas prácticas dentro de una ética que las contenga. Pero debemos analizar qué hacer para contener algo que puede llegar incluso a estar presente en ámbito judicial que crea y regula las leyes. En este sentido, algunos de los participantes fueron más enfáticos a la hora de oponerse al movimiento, afirmando que tiende a la deshumanización y despersonalización. Además, alertan acerca de la precarización del pensamiento y la introspección que produce el avance de la tecnología y lo relacionan con vínculos superficiales que solo interactúan a través de los medios.

Hay consenso generalizado entre los participantes en cuanto a la rapidez con la que se ha desarrollado el transhumanismo. Las palabras que se repiten en este sentido son: veloz y abrupto, además de una preocupación generalizada por los efectos del avance de la tecnología en la vida de las personas.

Todos los participantes coinciden que en la era de la Revolución 4.0 se debe custodiar a la persona humana ante la tecnología y su avance. A su vez, demandan como factores indispensables la ética, los valores y la equidad que garantiza el acceso a todos.

Conclusión

Del presente trabajo se sugiere abrir nuevas líneas de investigación a fin de profundizar acerca del transhumanismo y su impacto en la vida de los seres humanos. Es necesario investigar desde diferentes perspectivas, con el aporte de múltiples disciplinas, los alcances e implicancias de este movimiento.

Dado que la visión de esta corriente centra su atención en las potencialidades de la ciencia y la técnica, se considera la necesidad de una concepción integral de la persona y no tecnocientífica, como propone el transhumanismo. Asimismo se advierte la necesidad de un marco ético que la regule.

Los resultados del presente estudio parecerían sugerir que será necesario que el personalismo proponga un diálogo basado en la ética ante la posible deshumanización. Es preciso que la persona humana sea vista desde una perspectiva integral, que se mantenga la indisolubilidad de sus dimensiones: física, psíquica, espiritual y social; una labor que esta corriente antropológica reforzará y contrarrestará los vacíos que se advierten en el transhumanismo, en concordancia con la objetividad de mejorar la condición humana, retomando su sentido trascendente.

A través de la bibliografía y del trabajo de campo, se concluyó que existe una falta de dedicación a las consecuencias de las transformaciones y de las repercusiones éticas. El transhumanismo se presenta como medio para mejorar las capacidades humanas y la calidad de vida tendiente a prolongarla. Sin embargo, en algunos ámbitos y especialidades se advierten prácticas que no se apoyan en ningún cuestionamiento ético y que no tienen en cuenta la dignidad de la persona. Dispositivos de control en niños, regulaciones laborales deshumanizantes, manipulación genética radical son algunos ejemplos que se contraponen con lo sustancial del hombre como es la libertad en el uso del bien. Se entiende que es imposible mejorar sin este último principio. Para lograrlo, existen normas morales que conducen a la persona a crecer en el ejercicio de sus capacidades (inteligencia y voluntad).

Como equipo de investigación coincidimos en cuanto a la necesidad de una ética de la responsabilidad. “La clave está en afrontar las oportunidades que nos brinda la biotecnología del mejoramiento humano desde una perspectiva de responsabilidad, comprometida con el ser humano y su esencia” (Terrones, 2018, p.72).

Hoy, más que nunca y más allá de las diferentes posturas, se necesita una reflexión urgente sobre nuestra responsabilidad con el futuro, dado que las aplicaciones para transformar al hombre y a la humanidad nos enfrentan a grandes dilemas éticos. Por un lado, la capacidad de realizar transformaciones sobre la naturaleza humana y, por otro, el poco conocimiento de las consecuencias de esas transformaciones (Chavarría Alfaro, 2014). Ya en 1995, Jonas afirmaba que “un avance científico y tecnológico sin parámetros éticos, deshumanizado y deshumanizante nos conduciría a un escenario catastrófico para el ser humano y para la vida en nuestro planeta” (como se citó en Cortina y Serra, 2016, p.25).

Anexo: Entrevistas

Preguntas y respuestas por entrevistado:

1- ¿Cómo caracterizaría el avance tecnológico de la Cuarta Revolución Industrial?

Entrevistado	Respuesta
Mónica Reina Medicina Universidad del Comahue	Herramienta de control.
Ana Nuciforo Medicina Psiquiátrica Clínica Asistencial	Gama de nuevas tecnologías que se fusionan.
Miriam Terrara Pediatra Famiced UNCO	Positiva.
Facundo Korzeniowski Campeón Nacional 2018 en los 1500 libres de Natación. Deporte	Lo caracterizaría como un avance muy abrupto y de gran velocidad, por el cual sin darnos cuenta vivimos en un mundo que se adapta cada vez más rápido y se actualiza en un abrir y cerrar de ojos, trayendo tecnologías que facilitan nuestro estilo de vida.
Rafael Breide Obeid Abogado - Doctor en Filosofía y Letras. Ámbito: Educación	Los avances tecnológicos de la cuarta revolución industrial son coincidentes con una especie de quinta o sexta Revolución

	<p>cultural. El problema es que la tecnología se transforma en una herramienta de la Revolución Industrial para negar la realidad creada o la realidad a secas.</p>
<p>Carmen Herrando. Doctora en Filosofía y docente universitaria. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Globalmente diría que es tanto “avance” que produce vértigo, pero sobre todo por su “externalidad” y su falta de fundamentos (éticos, sobre todo).</p>
<p>Víctor Vicente. Doctor en Comunicación y docente universitario. Coordinador actividades deportivas. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Me parece que puede aportar innovadoras soluciones a problemas del día a día, sin embargo, su aplicación indiscriminada y aplicada al ocio y recreación hacen perder el sentido propuesto. Me da la sensación de que tiene un desarrollo orientado al consumismo con fines puramente lucrativos.</p>
<p>Fecha: 6-8-2019 Juan José Sanguinetti Disciplina: Filosofía de la mente y de la neurociencia Ámbito profesional: Catedrático de universidad (facultad de Filosofía)</p>	<p>El avance tecnológico de la cuarta revolución es complejo porque abarca muchos aspectos y no es fácil definirlo en pocas palabras. En términos generales, yo diría que es una gigantesca aplicación de la tecnología de la información, incluyendo la inteligencia artificial, a todos los ámbitos de la producción, comercialización y a cualquiera de los tradicionales ámbitos de la tecnología. Implica la utilización de los megadatos y del Internet de las cosas y supone una digitalización de la industria,</p>

	<p>donde se prevé cada vez, por ejemplo, el uso de la impresión 3D.</p> <p>Los conceptos clave son la información y la interconexión de la información de un modo obviamente automatizado.</p> <p>Como las anteriores revoluciones industriales, esta revolución contiene muchos riesgos porque puede usarse para el mal o usarse mal, y además tiene límites intrínsecos, porque no basta para asegurar una vida personal y social feliz. Los límites proceden del punto que no todo se reduce a dominar la información. Los riesgos están en que la información puede utilizarse de modo parcial, sesgado o con un propósito de dominio o control de la gente, al margen de sus reales necesidades y deseos.</p>
<p>Marcelo Jorge Herrera. Abogado Ámbito privado</p>	<p>Muy veloz.</p>
<p>Hebe Gabriela Roberan Médica Oftalmóloga Ámbito público y privado</p>	<p>En el ámbito de mi profesión, las nuevas tecnologías brindan permanentes aportes para mejorar la calidad de vida de los pacientes. Ejemplos: cirugías con nuevas tecnologías que permiten tratar patologías que antes no podían resolverse. Cirugías con implantes de lentes, que ofrecen óptima calidad visual a diferentes distancias focales.</p>
<p>Elira Lomban Médica Fundación Médica de Río Negro y Neuquen</p>	<p>Me desempeño en el área de la Neuroradiología que se encuentra en constante evolución, sobre todo de la mano de nuevos softwares de adquisición y post</p>

	procesamiento de imágenes. Estos nos han permitido progresar en el estudio del paciente desde la valoración morfológica pura hasta poder ver el metabolismo activo de los procesos patológicos. El avance es integrativo y constante.
Gisselle Avignone Licenciada en Letras-Profesora de Literatura. Escuelas/Letras	Como una serie de discursos –en muchos casos– que caen en lo políticamente correcto sin medir ciertas consecuencias que no son beneficiosas para la humanidad en el largo plazo.

2- ¿Cree usted que la Cuarta Revolución Industrial ha cambiado la concepción de la persona humana? ¿Por qué?

Entrevistado	Respuesta
Mónica Reina Medicina Universidad del Comahue	Porque lo transformó en un ser individual.
Ana Nuciforo Medicina Psiquiátrica Clínica Asistencial	Tendencia a la deshumanización.
Miriam Terrara Pediatra Famiced UNCO	Sí. Tendencia a deshumanización y despersonalización de relaciones humanas.
Facundo Korzeniowski Campeón Nacional 2018 en los 1500 libres de Natación. Deporte	No creo que haya cambiado la concepción de la persona humana pero probablemente haya hecho cambios en el comportamiento

	<p>humano y de las personas en general. El modo y estilo de vida de una persona en este siglo es completamente diferente que al de otra que caminó el siglo 20.</p>
<p>Rafael Breide Obeid Abogado - Doctor en Filosofía y Letras. Ámbito: Educación Fecha: 14/06/2019</p>	<p>El Transhumanismo es una robotización de la persona, puede ponerse también mecanización. La cuarta ola es generación online: que nace en el año 2000. Y es la de los chicos en el colegio ahora. Y a esta generación online lo que se les quiere imponer es extirpar la posibilidad individual (personal), o sea aquí anulan la persona humana. Todo es efímero e inmediato. Esto impide la reflexión por la inmediatez. Es donde la persona degradada a menos que individuo contribuye al todo y, por lo tanto, sigue una consigna y no puede ser la causa responsable de sus actos.</p> <p>Y la educación tiene que ser para que la persona sea inteligente, libre y causa responsable de los propios actos.</p>
<p>Carmen Herrando. Doctora en Filosofía y docente universitaria. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Ha cambiado sobre todo las relaciones, pero también el pensamiento (el hecho mismo de pensar y de profundizar en los asuntos más nucleares).</p>
<p>Víctor Vicente. Doctor en Comunicación y docente universitario. Coordinador actividades</p>	<p>No la mía, pero es probable que la de los niños y las nuevas generaciones sí, dado que no conciben la existencia de ciertas</p>

<p>deportivas. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>actividades, hábitos o recursos sin un proceso digital adherido a lo físico o biológico.</p>
<p>Fecha: 6-8-2019 Juan José Sanguinetti Disciplina: Filosofía de la mente y de la neurociencia. Ámbito profesional: Catedrático de universidad (facultad de Filosofía)</p>	<p>No creo que haya cambiado la concepción de la persona humana. Ha hecho ver, eso sí, su complejidad, su multiplicidad de dimensiones, sus límites, porque el manejo de información se vuelve impersonal, cosa inevitable hasta cierto punto, y por tanto corre el riesgo de despersonalizar a los hombres.</p> <p>Nosotros tenemos, como seres humanos, una dimensión objetiva que se traduce en la tecnología, en los resultados de lo que hacemos. Esa dimensión, si no está en función de la praxis personal, puede volverse despersonalizante.</p> <p>El riesgo siempre ha existido en cualquier fase o modalidad del trabajo humano, incluso en el cultivo de las ciencias y las artes, como el Quijote que se despersonalizaba leyendo demasiados libros de caballería. Pero ahora el riesgo es más masivo. Esto es un gran desafío.</p>
<p>Marcelo Jorge Herrera. Abogado Ámbito privado</p>	<p>Los avances tecnológicos son positivos en la medida que humanicen las relaciones entre los seres humanos. Pienso que no pueden cambiar la esencia.</p>

<p>Hebe Gabriela Roberan Médica Oftalmóloga Ámbito público y privado</p>	<p>Sí, ha cambiado. Cambió la expectativa de vida, las formas de trabajar, socializar, relacionarse, etc.</p>
<p>Elira Lomban Médica Fundación Médica de Río Negro y Neuqueun</p>	<p>Los factores positivos: acceso remoto a las máquinas de procesamiento de imágenes con mayor rapidez en el diagnóstico. La utilización de la web nos permite mejorar la eficacia diagnóstica. Los negativos: la conectividad en redes sociales permite el acceso constante a los médicos y con ello la presión de estar a disposición las 24 hs. coarta el descanso y la vida familiar.</p>
<p>Gisselle Avignone Licenciada en Letras-Profesora de Literatura. Escuelas/Letras</p>	<p>No lo creo, aún el término persona sigue refiriéndose a máscara, como en su etimología. Y como dice Borges: "La hermosa máscara ha cambiado, pero como siempre es la única".</p>

3- ¿Cuáles son los factores positivos de mejora de las capacidades humanas y la calidad de vida que promueve el Transhumanismo? ¿Y cuáles los negativos?

Entrevistado	Respuesta
<p>Mónica Reina Medicina Universidad del Comahue</p>	<p>Positivo, la accesibilidad a la información y la comunicación eficaz cuando es necesaria. Negativo, no hay vida privada ni interacción personal, no hay compromiso real de una persona con otra.</p>
<p>Ana Nuciforo Medicina Psiquiátrica Clínica Asistencial</p>	<p>Mayor conocimiento, pérdida de la subjetividad.</p>

<p>Miriam Terrara Pediatra Famiced UNCO</p>	<p>Positivos: comunicación global y tecnologías de mejoramiento en salud y calidad de vida. Negativas: los aspectos positivos citados no siempre están al alcance de todos.</p>
<p>Facundo Korzeniowski Campeón Nacional 2018 en los 1500 libras de Natación. Deporte</p>	<p>Los factores positivos son claramente los relacionados en cuanto a la duración de vida y la búsqueda de una mejor estabilidad psicológica o intelectual, las mejoras cognitivas, mejores técnicas de conocimiento y estudio.</p> <p>En cuanto a los factores negativos se me hace difícil encontrar algo totalmente negativo; algo que me preocupa en todo caso es el desprendimiento de las cosas espirituales (esenciales en la vida del hombre) y su vida cotidiana, ya que esta se ve sobrecargada con las nuevas distracciones que generan tantas tecnologías.</p>
<p>Rafael Breide Obeid Abogado - Doctor en Filosofía y Letras. Ámbito: Educación</p>	<p>Yo creo que hay elementos positivos. Las herramientas dependen con el fin que se las use. Aunque hay un peligro en la herramienta, y es que el uso puede condicionar. El piano puede ser muy bueno, pero puede producir desarmonía, molestar al vecino porque quiero molestarlo. Es cómo se utiliza. Pero la herramienta tiene un cierto condicionamiento, al revés eso se ve muy</p>

bien en la cuestión de la era digital. La herramienta por su propio empleo va formateando. No son lo mismo las manos del pianista que las manos del carpintero, o las manos de quien trabaja con el hierro, las manos del médico clínico o las manos del cirujano. Con la herramienta se va transformando mi yo y con la herramienta opero sobre la realidad. Pero la herramienta opera sobre mí, es como una prolongación del ser humano, pero también interactúa. Llegado a un punto, pueden llegar sobre todo las herramientas digitales, a tragarse al hombre. A medida que el hombre va bajando, como ya describimos, del nivel de vida hasta ponerse conforme a las amebas, la herramienta que ya tiene –porque fue hecha por otro– una inteligencia superior a la de la ameba, termina imponiéndose y dominándolo. Porque la inteligencia artificial nunca puede superar a la inteligencia humana y natural, que es infinita. La máquina en algún momento se carga, está limitada. Pero la inteligencia del que hizo la máquina puede ser superior al de la que la está manejando y terminar atrapándolo. No es del hombre, no es superior la máquina al hombre, pero puede ser superior a “este hombre”. Y de hecho si le pongo un chip en la cabeza, lo manejo porque ya lo he animalizado primero. Entonces, después de animalizarlo lo mecanizo.

<p>Carmen Herrando. Doctora en Filosofía y docente universitaria. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Me cuesta ver los positivos... Entiendo que mejoras como las que plantean ciertas tecnologías genéticas pueden ser buenas, siempre que no se utilicen mal; lo mismo se puede decir sobre los ciborgs. Lo negativo radica en cualquier asomo de uso eugenésico de estas tecnologías que siempre va a estar ahí, amenazando a la humanidad.</p>
<p>Víctor Vicente. Doctor en Comunicación y docente universitario. Coordinador actividades deportivas. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>¿Es el transhumanismo una posible herramienta de desarrollo social o factor determinante que pueda ayudar a resolver problemas de las personas? En tal caso sería positivo. Por ejemplo, una rodilla inteligente que sea capaz de flexionarse y extenderse según la frecuencia de paso de una persona amputada puede ser verdaderamente algo que mejore la calidad de vida de esta persona. Pero los negativos vuelven a ser que sea utilizada de forma comercial o para fines sin valores humanistas.</p>
<p>Fecha: 6-8-2019 Juan José Sanguineti Disciplina: Filosofía de la mente y de la neurociencia. Ámbito profesional: Catedrático de universidad (facultad de Filosofía).</p>	<p>La definición que se da arriba de transhumanismo no corresponde a lo que yo entiendo por ese concepto. Una cosa es que gracias a la cuarta revolución industrial podamos pensar en mejorar la condición humana, en potenciar sus capacidades, en eliminar las enfermedades, sin que por eso dejemos de ser humanos, y otra cosa es el</p>

transhumanismo en sentido estricto, que apunta a que la especie humana desaparecería o sería superada por una nueva entidad informática superinteligente o biológicamente diversa, por ejemplo, inmortal, moralmente noble, a la que consideraríamos un ser o una especie post-humana, trans-humana.

Como considero que el transhumanismo supone la desaparición de la persona humana, o su relegamiento a una especie extinta digna de ser conservada sólo en un reducto de antigüedades, no veo en esa corriente nada de positivo. Pero fundamentar este juicio requeriría muchas explicaciones.

Además, existen dos tipos de transhumanismo: uno que apunta a una singularidad informática post biológica, cosa que no sería más que una máquina, aunque fuera súper inteligente, es decir, no una persona y ni siquiera un animal; y otro que apunta a la producción de un organismo modificado gracias a la biotecnología computacional, eventualmente inmortal e incluso libre de defectos morales.

La valoración de cada una de estas dos líneas es diversa. La primera línea no ofrece especiales problemas antropológicos, a mi modo de ver. No se trataría más que de una súper máquina. Que esa superinteligencia supere a los humanos es una posibilidad teórica, pero sería completamente vacía de contenido interior, como toda máquina (sin

personalidad, sin emociones, sin vida). Si la humanidad se deja dominar por ella, es su culpa.

La segunda línea es más inquietante antropológicamente. Sería largo evaluar sus posibilidades reales y las consecuencias que se seguirían de fabricar ese tipo de ser biológico transhumano. Creo que, si ese ser supuestamente transhumano tuviera una verdadera libertad y una inteligencia sapiencial, sería una persona y no sería transhumano, sino sólo una persona humana enormemente modificada en su cuerpo y por tanto en su mente, que no es exactamente ni la persona ni la interioridad personal. Si no tuviera libertad ni capacidad de sabiduría, sería un ser monstruoso, postpersonal.

¿Sería deseable llegar a tal modificación, salvando a la persona, o esto tendría límites? Esta es la gran pregunta, que no puede responderse con pocas palabras. Habría que evaluar todas las consecuencias que se seguirían de tener seres humanos millones de veces más inteligentes y que vivieran miles de años. Creo que las consecuencias sociales serían dramáticas.

Respecto al núcleo de la pregunta, y refiriéndola no al transhumanismo, sino al “*enhancement*” o potenciamiento de capacidades humanas, no sólo con fines terapéuticos, lo que en sí mismo sería positivo; yo diría que el límite está en que los valores personales se preserven (libertad,

	<p>capacidad de amar, empatía personal, familia). No creo que tecnológicamente, salvo con la anulación de la libertad, se puedan “obtener” seres humanos buenos, nobles, fieles, sabios, castos, empáticos, solidarios (perfecciones morales ligadas a la libertad), aunque sí pueden “producirse” caricaturas “automáticas” de seres con esas virtudes.</p>
<p>Marcelo Jorge Herrera. Abogado Ámbito privado</p>	<p>Su avance es positivo en materia de medicina, simplificación de procesos, información, conocimiento, etc. Como aspecto negativo, el factor social (relaciones humanas directas) tiende a ser empobrecido.</p>
<p>Hebe Gabriela Roberan Médica Oftalmóloga Ámbito público y privado</p>	<p>Positivos: los avances en tratamientos ayudan en el desarrollo, restablecen y mejoran la visión de los pacientes.</p>
<p>Elira Lomban Médica Fundación Médica de Río Negro y Neuquén</p>	<p>Creo que ambos buscan la evolución del ser humano a través de la tecnología y el otro resaltando y respetando la condición humana.</p>
<p>Gisselle Avignone Licenciada en Letras-Profesora de Literatura. Escuelas/Letras</p>	<p>En la disciplina en la cual me desempeño, hay tecnologías que ayudan en casos de ceguera y aprendizaje de lecto-escritura. El negativo es que se pierde el hábito de la lectura comprensiva, reemplazada por lo auditivo y lo visual. Por lo tanto, hay procesos mentales complejos que son reemplazados por procesos realizados por</p>

	una máquina y no por el sujeto. Por ende, el sujeto pierde capacidades cognitivas e independencia.
--	--

4- De acuerdo a las notas distintivas que destaca el Personalismo sobre la persona –ser relacional, esencialmente social y comunitario, trascendente y con un valor en sí mismo– para Ud.: ¿existe algún punto en común con el Transhumanismo? Si lo hay, ¿cuál sería en este caso? Mencione alguno de ellos.

Entrevistado	Respuesta
Mónica Reina Medicina Universidad del Comahue	La comunicación eficaz.
Ana Nuciforo Medicina Psiquiátrica Clínica Asistencial	No
Miriam Terrara Pediatra Famiced UNCO	Comparten muchos objetivos positivos con eje en el ser humano y sociedad.
Facundo Korzeniowski Campeón Nacional 2018 en los 1500 libras de Natación. Deporte	No creo que tengan un punto en común más que en el momento en el que el transhumanismo quiera indagar en los aspectos que defiende o expone el personalismo (la persona como ser relacional, esencialmente social y comunitario).

<p>Rafael Breide Obeid Abogado - Doctor en Filosofía y Letras. Ámbito: Educación Fecha: 14/06/2019</p>	<p>No. Con el Transhumanismo por qué no preguntarnos: ¿cuál es el respeto de la persona humana? Me parece que es clave.</p>
<p>Carmen Herrando. Doctora en Filosofía y docente universitaria. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>No. No hay puntos comunes, si no son el del anhelo de mejorar o el deseo de vivir, que podría relacionarse con la apertura, y también con la apertura a la trascendencia. Pero es claro que la orientación transhumanista es muy otra.</p>
<p>Víctor Vicente. Doctor en Comunicación y docente universitario. Coordinador actividades deportivas. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>El punto en común es que tienen al ser humano como elemento central, pero el resto de la perspectiva es antagónica. Mi intuición es que entiendo que habrá algo del Transhumanismo que quizás pueda aportar en las relaciones humanas, pero no se me ocurren ejemplos. Creo que debería analizarlo en cada caso práctico. En cualquier caso, son dos planteamientos que no se complementan bien.</p>
<p>Fecha: 6-8-2019 Juan José Sanguinetti Disciplina: Filosofía de la mente y de la neurociencia. Ámbito profesional: Catedrático de universidad (facultad de Filosofía)</p>	<p>El transhumanismo estricto es transpersonal y por tanto no tiene ningún punto en común con el personalismo. En cambio, si el mejoramiento biológico y mental preserva las características de la persona, en principio sería positivo. Aun así, habría que</p>

	<p>considerar siempre con mucho cuidado y precaución si ese mejoramiento, aun cuando preserve a la persona, no la desvirtúa en sus posibilidades de vida feliz personal, relacional, familiar, porque, dado que en principio el mejoramiento de capacidades se piensa tecnológicamente (más capacidades laborativas, mentales), el resultado podría ser llegar a personas altamente mejoradas en aspectos técnicos (por ejemplo, para ser mejores especialistas en tareas concretas), cosa que podría dañar la armonía de talentos humanos deseable en todas las personas, o también podría tener consecuencias sociales negativas (por ej., aumentar drásticamente las desigualdades sociales). Por eso, no se puede decir “sí” incondicionalmente a ningún mejoramiento físico, mental, psicológico: hay que tener en cuenta las condiciones completas de las personas y las consecuencias sociales. El único mejoramiento incondicional es el moral, pero éste es obra de la libertad humana que ama el bien. Hacer que una persona no sea agresiva ni tenga una sexualidad desenfrenada sólo interviniendo en el cerebro no la hace más virtuosa, aunque a veces, con moderación, podría darle condiciones para que pueda vivir mejor las virtudes. Pero para eso hay que cuidar también otros factores no menos importantes, como el ambiente social, familiar y la educación, pues si no se atiende</p>
--	---

	<p>a esto, las intervenciones cerebrales podrían ser inútiles o no serían tan positivas, pues actuarían a nivel sólo físico, pero no a nivel relacional, familiar, social, virtuoso.</p>
<p>Marcelo Jorge Herrera. Abogado Ámbito privado</p>	<p>La búsqueda de la mejora en las condiciones no contradice a priori el personalismo.</p>
<p>Hebe Gabriela Roberan Médica Oftalmóloga Ámbito público y privado</p>	<p>Pareciera que en el transhumanismo lo primordial es mejorar el rendimiento y las capacidades con fines productivos y en el personalismo el objetivo es la trascendencia del ser humano por sus valores, las relaciones con los demás, y así mejorar la calidad de vida espiritual. Lo que pudieran tener en común es que, al mejorar ciertas capacidades, por ejemplo, la visual –además de ser favorable con una finalidad productiva, también mejora la comunicación con los demás.</p>
<p>Elira Lomban Médica Fundación Médica de Río Negro y Neuqueun</p>	<p>Creo que ambos buscan la evolución del ser humano, uno a través de la tecnología y el otro resaltando y respetando la condición humana.</p>
<p>Gisselle Avignone Licenciada en Letras-Profesora de Literatura. Escuelas/Letras</p>	<p>Estaría en darle a lo tecnológico afecto que no se canaliza con lo humano. Es decir, empezar a valorar objetos como si fueran personas. Pienso en los Kentukis, de Samantha Schweblin.</p>

5- ¿Cuáles son los límites que no debería traspasar el Transhumanismo para resguardar a la persona?

Entrevistado	Respuesta
<p>Mónica Reina Medicina Universidad del Comahue</p>	<p>Las situaciones de vida que solo atañen a cada uno.</p>
<p>Ana Nuciforo Medicina Psiquiátrica Clínica Asistencial</p>	<p>Las características individuales.</p>
<p>Miriam Terrara Pediatra Famiced UNCO</p>	<p>Los límites lo ponen el ejercicio de los objetivos con ética y moral y respeto a creencias e identidades.</p>
<p>Facundo Korzeniowski Campeón Nacional 2018 en los 1500 libres de Natación. Deporte</p>	<p>Justamente los límites que debería respetar el transhumanismo deben ser los relacionados a las actividades del alma y la búsqueda en el hombre de un relleno espiritual.</p>
<p>Rafael Breide Obeid Abogado - Doctor en Filosofía y Letras. Ámbito: Educación Fecha: 14/06/2019</p>	<p>Hemos llegado a una evolución del hombre: el hombre tomado como mera herramienta. Era la etapa anteúltima –herramientas del cuerpo–, el predominio de la praxis, el Homo faber –el hombre que hace– y no el Homo sapiens –el hombre que piensa–. Y</p>

	<p>ahora viene en los niveles más inferiores de gozo, desvinculado totalmente del objeto propio de la naturaleza porque no existe el orden natural.</p>
<p>Carmen Herrando. Doctora en Filosofía y docente universitaria. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Las barreras que puede poner una ética personalista. Pero veo una incompatibilidad de fondo, que es un endiosamiento del hombre; y esto nada tendría que ver con una concepción personalista.</p>
<p>Víctor Vicente. Doctor en Comunicación y docente universitario. Coordinador actividades deportivas. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Creo que en la definición se indican muy bien los límites. El límite sería que cualquier acción no debe vulnerar que el ser humano siga siendo un “ser relacional, esencialmente social y comunitario, trascendente y con un valor en sí mismo que le impide convertirse en un objeto como tal.” Siempre y cuando se mantenga esta visión, no se sobrepasarían los límites.</p>
<p>Fecha: 6-8-2019 Juan José Sanguineti Disciplina: Filosofía de la mente y de la neurociencia. Ámbito profesional: Catedrático de universidad (facultad de Filosofía).</p>	<p>Con lo que dije antes, me parece que la respuesta está ya dada. El transhumanismo riguroso traspasa esos límites por definición, porque sostiene que vamos a una etapa post-personal. Los autores y promotores del posthumanismo o transhumanismo ni siquiera tienen la noción de persona. En cambio, si hablamos del mejoramiento biotecnológico, los límites están indicados</p>

en mis respuestas anteriores: si esas mejoras preservan el desarrollo normal de una vida personal, con decisiones libres, con capacidad y posibilidad de amar, de tener relaciones amistosas, de poder formar una familia, de vivir una vida religiosa, el mejoramiento psicosomático es un bien, aunque debe hacerse con cuidado, para resguardar el equilibrio de la personalidad y la buena convivencia social.

Si esos cambios están destinados sólo a un mayor rendimiento técnico de los individuos, un rendimiento muy especializado, es posible que exista un alto riesgo de transformar a la persona en un individuo cuyo valor estriba en su rendimiento técnico, cosa que puede hacer mucho mejor la inteligencia artificial.

¿Habría límites para el alargamiento de la vida, por poner un ejemplo más concreto? Si ese alargamiento va unido a la calidad de vida, en sí mismo me parece deseable. Si supone transformar el cuerpo humano genéticamente, eliminando o atenuando el proceso celular de envejecimiento, me parece riesgoso pero, en todo caso, creo que es preferible enfrentar a los problemas cuando llegan y desde luego que no desalentaría la investigación que busca hoy el prolongamiento de la vida, a la espera de ver cómo esto tiene consecuencias físicas y sociales, sobre todo a largo plazo.

<p>Marcelo Jorge Herrera. Abogado Ámbito privado</p>	<p>La dignidad de la persona Humana.</p>
<p>Hebe Gabriela Roberan Médica Oftalmóloga Ámbito público y privado</p>	<p>El límite que no debiera traspasar sería el de generar alguna modificación que pueda tener consecuencias inesperadas, en la que las personas no puedan adaptarse a una realidad que demanda resultados y vaya en perjuicio del desarrollo personal, de su satisfacción personal y su felicidad.</p>
<p>Elira Lomban Médica Fundación Médica de Río Negro y Neuquén</p>	<p>Creo que debería resguardar y respetar las características individuales de la persona, es algo que la tecnología tiende a eliminar para basar sus conclusiones en números estadísticos y así poder realizar los softwares en lo esperable.</p>
<p>Gisselle Avignone Licenciada en Letras-Profesora de Literatura. Escuelas/Letras</p>	<p>Caemos en lo filosófico, pero sería diferenciar aquello que tiene alma per se y lo que no lo tiene.</p>

6- ¿Considera que el Transhumanismo deshumaniza si no se enmarca en la ética? ¿Por qué?

Entrevistado	Respuesta
<p>Mónica Reina Medicina Universidad del Comahue</p>	<p>Deshumaniza absolutamente, robotiza, animaliza, uniforma el pensamiento</p>

<p>Ana Nuciforo Medicina Psiquiátrica Clínica Asistencial</p>	<p>Sí, toda praxis debe enmarcarse en una ética.</p>
<p>Miriam Terrara Pediatra Famiced UNCO</p>	<p>Sí. La ética debe dar el marco a los objetivos del transhumanismo.</p>
<p>Facundo Korzeniowski Campeón Nacional 2018 en los 1500 libres de Natación. Deporte</p>	<p>No lo creo, pues si el Transhumanismo busca mejorar la vida de las personas mediante tecnologías nuevas, no considero que busque atacar o tapar de alguna manera la ética humana. En el deporte, por ejemplo, la ética y los buenos valores que puede aportar no se verían afectados si esta nueva corriente inventa tecnologías nuevas para el mejor desarrollo del deporte en sí.</p>
<p>Rafael Breide Obeid Abogado - Doctor en Filosofía y Letras. Ámbito: Educación Fecha: 14/06/2019</p>	<p>El primer esquema es el que nombran ustedes, el de las Revoluciones industriales. El segundo es este, de la Revolución concepto de ser humano y cómo instruyen el hombre colectivo de la sociedad. Ahora, el tercero es progresiva, es la desvinculación de la realidad y la paralela creación de un mundo artificial, no sólo al margen de la realidad sino en la hostilidad con la realidad. La Trascendencia es hacia arriba, el llamado hacia Dios. Y el hombre estaba condenado</p>

	<p>hacia la trascendencia; si no trascendía hacia arriba, se animalizaba. Pero la animalización es a niveles cada vez más inferiores: pierde la vida intelectual (es de la vida animal), pierde la vida vegetal. Y ahora queda asimilado a la máquina, reemplazado por la máquina. Viene una deshumanización paralela a una maquinización, una tecnificación del hombre.</p>
<p>Carmen Herrando. Doctora en Filosofía y docente universitaria. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Diría que también si se enmarca en la ética, pues lamentablemente hoy podemos hablar de éticas para todo... A mi modo de ver, la misma denominación “transhumanismo” desvirtúa lo humano. Se trataría de “humanizarnos” y no de “transhumanizarnos”; se trata de profundizar en lo humano y de seguir planteándonos las grandes preguntas, y no de “renovarse” para perecer más tarde. Además, ¿dónde quedan las personas más pobres en esta historia del transhumanismo?</p>
<p>Víctor Vicente. Doctor en Comunicación y docente universitario. Coordinador actividades deportivas. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Si supera los límites anteriormente descritos, por supuesto que deshumaniza. Dado que desfigura la esencia humana que describe el Personalismo, construyendo en las mentes un universo ajeno a la realidad que genera verdaderos problemas a la persona y su sociedad cercana.</p>

<p>Fecha: 6-8-2019</p> <p>Juan José Sanguineti</p> <p>Disciplina: Filosofía de la mente y de la neurociencia.</p> <p>Ámbito profesional: Catedrático de universidad (facultad de Filosofía).</p>	<p>El transhumanismo deshumaniza por definición, porque intentar lograr un ser trans-humano es dejar de lado al ser humano, como una pieza arqueológica, igual que el homo sapiens favoreció, en parte, la extinción de las otras especies de homo.</p>
<p>Marcelo Jorge Herrera.</p> <p>Abogado</p> <p>Ámbito privado</p>	<p>Transhumanismo sin ética es pura inmanencia.</p>
<p>Hebe Gabriela Roberan</p> <p>Médica Oftalmóloga</p> <p>Ámbito público y privado</p>	<p>Creo que siempre debe enmarcarse en la ética. Si se tiene en cuenta que cada ser humano es único e irrepetible, todo lo que se modifique para seguir un patrón determinado, deshumaniza.</p>
<p>Elira Lomban</p> <p>Médica</p> <p>Fundación Médica de Río Negro y Neuqueun</p>	<p>Sí lo creo. Como lo expliqué en la pregunta anterior, debe basar sus programaciones en las estadísticas y así pierde la individualidad. La ética en la medicina resguarda a la persona del excesivo intervencionismo médico, sobre todo en los casos donde la medicina no puede lograr una curación. También protege el material genético personal.</p>
<p>Gisselle Avignone</p> <p>Licenciada en Letras-Profesora de Literatura.</p> <p>Escuelas/Letras</p>	<p>No sé si deshumaniza, lo que sí creo es que se persigue una indiferenciación que conduce a la violencia, porque todo está en la misma escala. Y así, como el ser humano explotó el planeta y sus seres vivos desde el</p>

	origen, hoy se está subyugando a lo tecnológico. Quizás la deshumanización pasa por una cuestión ética que viene de larga data. Qué se considera "humano" si el "ser humano" es lo más nefasto para el resto de los seres vivos....
--	---

7- A modo de conclusión, podría sintetizar ¿cómo mejorar la condición humana sin convertir al hombre en un objeto como tal y lograr el fin último para el que ha sido creado?

Entrevistado	Respuesta
Mónica Reina Medicina Universidad del Comahue	Solidaridad, empatía, mirada hacia el costado, escucha atenta, foco en el bien común.
Ana Nuciforo Medicina Psiquiátrica Clínica Asistencial	Preservar valores que tengan en cuenta la vida en comunidad y la sensibilidad ante el dolor del otro. Fortalecer las redes comunitarias y de solidaridad.
Miriam Terrara Pediatra Famiced UNCO	Los avances deben ser asequibles en forma universal, con equidad y en un marco de respeto, moral y ética.
Facundo Korzeniowski Campeón Nacional 2018 en los 1500 libras de Natación. Deporte	Creo que el hombre debería empezar a buscar más sus propios valores y pelear por su honor día a día, para poder empezar a forjarse como un buen hombre y ciudadano, para poder acercarse a ese último fin tan deseado de poder vivir en paz en la inmortalidad.
Rafael Breide Obeid	El espíritu es infinito, no puede ser

Abogado - Doctor en Filosofía y Letras.

Ámbito: Educación

Fecha: 14/06/2019

condicionado mecánicamente siempre. La inteligencia es vida, necesita alimentarse. Por más que él tiene un alma inmortal puesta por Dios, y eso no se lo va a poder quitar nadie, puede quedar a un nivel intelectual muy inferior sin la alimentación. Uno necesita hablar con una persona inteligente. El talento se forma en la soledad. El carácter se forma en la sociedad, tiene que salir a socializar y a pelearse con el otro para darse su lugar en el mundo y formarse. Pero el talento se forma estudiando sólo. Y hay que recuperar el silencio, esto es estrépito. El silencio para que se oiga así mismo.

Ahora, ¿cuál es la respuesta a esto? Hay una respuesta espiritual, acuérdense que la primera desvinculación es afectiva. Entonces, si yo quiero que el chico tenga fe, si le explico las 5 vías de Santo Tomás (que hay orden en el universo, que hay causa y todo eso) está bien; pero él tiene que percibir la caridad. Donde falta amor, pon amor y brotará amor: el corazón como centro del espíritu humano, donde están integradas la inteligencia y la voluntad. El corazón es una inteligencia que ama o un amor que piensa. Y la formación tiene que ser integral: la cabeza que piensa, el corazón que siente y la mano que actúa.

Lo que se ha producido es una falta verdadera de caridad. Dice el Apocalipsis “Se enfriará la caridad...” El amor en una familia nace del sacrificio del orgullo y

	<p>además los chicos necesitan tres cosas: alimento (material), juego (ahí se produce la inspiración de lo que va a ser, es el marco dado para su imaginación) y necesita amor. Pero ¿qué amor necesita?: que lo mimen, que lo acaricien, sí pero poco; necesita ver que los padres se aman. Y esto ¿qué significa?: que cada uno busque la perfección del otro. El amor está en el otro, el conocimiento está en uno, pero el amor está puesto en el otro. Por eso el amor es una fuente de conocimiento mayor cuando conoce a Dios.</p>
<p>Carmen Herrando. Doctora en Filosofía y docente universitaria. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>La condición humana puede mejorar, siempre y cuando no deje de ser lo que es. El ser humano se piensa a sí mismo en todas las épocas; también en esta. Pero no puede perder sus referencias, principalmente la de criatura.</p>
<p>Víctor Vicente. Doctor en Comunicación y docente universitario. Coordinador actividades deportivas. Universidad San Jorge, España.</p>	<p>Manteniendo y respetando unos valores humanos, sociales, físicos y biológicos naturales y propios del Personalismo. Considerando el resto de las corrientes nombradas como posibilidades de desarrollo e innovación que, en según qué casos, pueden ayudar a las personas a solucionar problemas concretos. Pero estas en ningún caso deberían sustituir la condición humana natural.</p>
<p>Fecha: 6-8-2019</p>	<p>Está ya dicho en mis respuestas anteriores.</p>

<p>Juan José Sanguinetti</p> <p>Disciplina: Filosofía de la mente y de la neurociencia.</p> <p>Ámbito profesional: Catedrático de universidad (facultad de Filosofía).</p>	<p>Los mejoramientos personales están en el terreno de las virtudes y son obra de la libertad humana. Son favorecidos por la educación, la vida familiar y social. Los mejoramientos cognitivos están en manos de la instrucción y de muchos instrumentos culturales, como los libros, las computadoras, Internet. Los mejoramientos afectivos dependen mucho de la educación y el ambiente. Los mejoramientos físicos, cerebrales, son deseables siempre que favorezcan y no eliminen el desarrollo de la vida personal y sus exigencias. Son, pues, muy distintos del potenciamiento físico que se puede lograr en animales para que “rindan” mejor en sus eventuales servicios al ser humano.</p> <p>Sería deseable, además, que esos mejoramientos estén dictados por una visión antropológica responsablemente asumida, porque en muchos casos, por desgracia, están dictados por intereses de empresas que sólo miran a la expansión comercial, teniendo en cuenta el tipo de sociedad competitiva en el que hoy vivimos. En este sentido, los productos que van saliendo al mercado para favorecer mejoramientos y servicios a los seres humanos necesitan ser controlados por instancias externas, no por las mismas empresas. Tengamos en cuenta que el mejoramiento tecnológico que hoy se propone, deseable en muchos aspectos, dentro de una sociedad libre (aunque no</p>
---	--

	<p>tanto), está enmarcado hoy en un horizonte muy exclusivamente económico, lo cual es un límite enorme y un riesgo notable. Porque todos querríamos que el horizonte que dominara el espacio en el que el ser humano se mueve fuera, antes que nada, educativo y personalista.</p>
<p>Marcelo Jorge Herrera. Abogado Ámbito privado</p>	<p>Mejorando las relaciones interpersonales y respetando la dignidad humana.</p>
<p>Hebe Gabriela Roberan Médica Oftalmóloga Ámbito público y privado</p>	<p>La condición humana puede mejorarse para que el hombre tenga mejor calidad de vida, mejorando sus capacidades para trascender en lo personal, social y espiritual.</p>
<p>Elira Lomban Médica Fundación Médica de Río Negro y Neuqueun</p>	<p>La tecnología debe ser una herramienta para la evolución del cuerpo humano y lograr así prolongar y facilitar la vida a las personas. Siempre que el desarrollo tecnológico en cualquier área se encuadre en el respeto del individuo, sumará al desarrollo de la humanidad.</p>
<p>Gisselle Avignone Licenciada en Letras-Profesora de Literatura. Escuelas/Letras</p>	<p>Educándolo en sus emociones, sin lugar a dudas.</p>

Referencias bibliográficas

- Bennet, H. (productor). (1973). "The six million dollar man" [serie de televisión]. Estados Unidos: ABC.
- Bostrom, N. (2003). "The Transhumanist FAQ – A general introduction". Recuperado de <https://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf>
- Brooker, C. (Productor). (2011). "Black Mirror" (serie de televisión). Gran Bretaña: Netflix. Recuperado de <https://www.netflix.com/ar/title/70264888>
- Burgos, J. M. (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid, España: Ediciones Palabra S.A.
- Chavarría Alfaro, Gabriela. (2014). *El Posthumanismo y los cambios de la identidad humana*. Rev. Reflexiones 94 (1): pp. 97-107
- Cortés, J. (2017, diciembre 9). Entrevista Nick Bostrom: "No tendremos una segunda oportunidad con la inteligencia artificial". *El País Economía*. Recuperado de https://retina.elpais.com/retina/2017/12/02/tendencias/1512231406_905237.html
- Cortina, A. y Serra, M. A. (2016). *Humanidad infinita: Desafíos éticos de las tecnologías emergentes*. Madrid, España: Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.
- Deeley, M. (productor) & Scott, R. (director). (1982). "Blade Runner" [Película]. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures.
- Dick, P. K. (2017[1968]). *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* Buenos Aires, Argentina: Edhasa.
- Digital Transformation. (12 de junio de 2019). "Estonia se prepara para tener "jueces robot" basados en inteligencia artificial". Recuperado de *TheTechnolawgist: Digital Transformation*
- Feng, J. (05 de abril de 2019). "Chinese Parents Want Students To Wear Dystopian Brainwave-Detecting Headbands". Recuperado de Sup China: <https://supchina.com/2019/04/05/chinese-parents-want-students-to-wear-dystopian-brainwave-detecting-headbands/>
- Fisher, M. (n.d.) "Philip K. Dick". Recuperado de <https://philipdick.com/about-the-site/about-the-developer/>
- Galparsoro, J. I. (2014). *Bioteología y naturaleza humana. La cuestión del posthumanismo*. País Vasco, España. Universidad del País Vasco: EuskalHerrikoUnibertsitatea AGORA Papeles de Filosofía, 33/1. Pág.153-170

- Guendelsberger, E. (18 de julio de 2019). "I Worked at an Amazon Fulfillment Center; They Treat Workers Like Robots". Recuperado de TIMES: <https://time.com/5629233/amazon-warehouse-employee-treatment-robots/>
- Haldane, J. B. S. (1923). "Daedalus, or, Science and the Future". Recuperado de: <http://www.unife.it/lettere/filosofia/lm.lingue/insegnamenti/letteratura-inglese-ii/programma-desame-2011-2012/J.%20B.%20S.%20Haldane-%20Daedalus-%20or-%20Science%20and%20the%20Future-%201923.pdf>
- Harari, N. Y. (2018). *De animales a dioses*. Buenos Aires: Debate.
- Hernández Garre J.M.; de Maya Sánchez, B.; García Vicente, F.J.; Gomariz Sandoval, M.J. (2016). "Los usos posthumanistas de la biotecnología". *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, n° 7, pp. 213-228.
- Hottois, Gilbert. (2009). "Dignidad humana y bioética. Un enfoque filosófico crítico". Bogotá, Colombia. Universidad El Bosque. *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 4, núm. 2, junio-diciembre, 2009, pp. 53-83.
- Huxley, A. (1958). *A brave new world*. Londres: Bantam Classic.
- Ishiguro, K. (2005). *Never let me go*. Londres: Faber and Faber Limited.
- Kant, I. (1994). *Respuesta a la pregunta: "¿Qué es la Ilustración?"* Bogotá, Colombia: *Revista Colombiana de Psicología*, núm. 3, pp. 7-10.
- Kant, I. (2003). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, España: Encuentro.
- MCA/Universal (productor). (1976). "The bionic woman" [serie de televisión]. Estados Unidos: ABC.
- Molina Mariela, B. N. (2018). "Cambios tecnológicos y laborales". Recuperado de: *Organización Internacional del Trabajo* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_635947.pdf
- Moore, M. (1 de octubre de 2016). "Youtube". Recuperado de Grupo competir <https://youtu.be/2HGu5zyq5yI>
- Núñez-Cubero, M. P. (2015). "El compromiso de la iglesia con la ciencia y el saber". Madrid, España. *Miscelánea comillas, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Vol. 73 núm. 142 pp. 191-210
- Piedra Alegría, J (2017). "Transhumanismo. Un debate filosófico". *Praxis Revista de Filosofía*, n° 75, pp. 46-61.

- Polo, L. (2003). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*. Madrid, España: Ediciones RIALP, S.A.
- Postigo Solana, E. (2010). "Transhumanismo y posthumano: principios teóricos e implicaciones bioéticas. Medicina y ética". *Revista internacional de bioética, deontología y ética médica*, 21, 1, pp. 65-83. México, DF: Universidad de Anáhuac.
- Postigo Solana, E. (19 de enero de 2019). "¿Qué es el Transhumanismo o la evolución artificial del ser humano? Una experta en Bioética responde". Recuperado de Archivo de video: <https://youtu.be/nBCJDubasgc>
- Terrones, A. (2018). "Transhumanismo y ética de la responsabilidad. Resonancias". *Revista de Filosofía*, No. 4, 201 pp 59-73
- Wojtyła, K. (2008). *Amor y Responsabilidad*. Madrid, España: Ediciones Palabra S.A.
- Yepes Stork-Aranguren Echeverría (2003). *Fundamentos de la Antropología. Un Ideal de la excelencia humana*. España: EUNSA

Empresas sociales y tecnología: aliados al servicio de la inclusión⁴

Mag. María Fernanda Figueroa Herrera, Becaria Doctoral (CONICET- FCE, Universidad Austral), Argentina

Resumen

Las Empresas Sociales (ES) son organizaciones cuya misión es la resolución de problemas sociales o ambientales mediante un modelo de negocio que hace sostenible la misión (Alter, 2007; Hockerts, 2015; Mair & Martí, 2006; Mair & Noboa, 2003). La misión social o medioambiental es la guía de la lógica de negocios pero ambas son parte del núcleo organizacional. Si bien se espera que las empresas prioricen la captura de valor para sus propietarios (ganancia) y que las organizaciones sociales prioricen la creación de valor para sus beneficiarios (impacto), las ES pretenden reconciliar estas expectativas contrapuestas y hacerlo integral y sistémicamente (Santos, et. al. 2015). La tecnología asociada a la misión de las ES ha generado soluciones innovadoras frente a problemas estructurales de la sociedad, derribando barreras de acceso a productos y servicios esenciales para el desarrollo, generando empleo para personas de colectivos excluidos del mercado laboral, entre otros.

El presente estudio se propone analizar el modelo de negocio (MN) de dos ES argentinas que utilizan la tecnología para alcanzar su misión social, que equilibran en su núcleo organizacional la lógica de negocios y social y que se encuentran en una etapa de escala. El muestreo será dirigido o no probabilístico y la recolección de datos se realizará mediante una revisión bibliográfica y búsqueda de información en fuentes secundarias (web institucional de las empresas, estudios de caso, entre otros). Finalmente, el análisis de datos se realizará siguiendo la estructura del lienzo de negocios de Osterwalder (2004), identificando y explicando los elementos que lo componen.

Palabras clave: empresas sociales, tecnología, inclusión.

Abstract

Social Enterprises (SE) are organizations with a social or environmental mission and they develop a business model that makes the mission sustainable (Alter, 2007; Hockerts, 2015; Mair & Martí, 2006; Mair & Noboa, 2003). The social or environmental mission guides the business logic but both are part of the organizational core. While companies are expected to prioritize the value captured for their owners (profit) and social organizations prioritize the value creation for their beneficiaries (impact), the SE intends to reconcile these conflicting expectations and do so comprehensively and systemically (Santos, et. al. 2015). The

⁴ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.fig>

technology associated with the SE's mission has generated innovative solutions to structural problems of society, breaking down access barriers to essential products and services, generating employment for people in groups excluded from the labor market, among others.

This study aims to analyze the business model of two Argentine Social Enterprises that use technology to achieve their social mission, that balance the business and social logic in their organizational core and that are in a scaling stage. The sampling will be directed or non-probabilistic and the data collection will be carried out through a literature review and information search in secondary sources (enterprise websites, case studies, among others). Finally, the data analysis will be performed following the Osterwalder business canvas structure (2004), identifying and explaining the elements that compose it.

Keywords: social enterprises, technology, inclusion.

Introducción

Las ES son consideradas un tipo de Organización Híbrida (OH), dado que combinan diversas lógicas y formas organizacionales de maneras innovadoras, expandiendo los límites institucionales comúnmente conocidos (Battilana & Dorado, 2010; Doherty et. al, 2014; Hockerts, 2015). En las ES se unen la lógica de negocios y la social, que se han considerado generalmente contrapuestas: la de negocios asociada a las empresas comerciales y la social, a las organizaciones sin fines de lucro (OSFL) o públicas.

La hibridez de las ES genera tensiones internas y externas que plantean desafíos únicos para la gestión de su sostenibilidad y crecimiento. Estos desafíos están íntimamente ligados a la capacidad que tienen las ES de mantener las diversas lógicas balanceadas dentro del núcleo organizacional y no caer en la llamada *mission drift*, que implica abandonar el equilibrio y sucumbir frente a una de las lógicas dominantes.

El estado actual del conocimiento sobre las ES ha profundizado en los catalizadores que conducen a la creación de este tipo de empresas, centrándose en la novedad de la actividad emprendedora. Asimismo, gran parte de las investigaciones han ahondado en sus características y diferencias frente a las empresas convencionales y las OSFL, pero se han encontrado pocas investigaciones relativas a los procesos de desarrollo y crecimiento de las ES, los elementos que les permiten ser sostenibles y crecer en el largo plazo.

Battilana, J. & Lee, M. (2014) afirman que las características organizacionales que ayudan a mantener la hibridez a lo largo del tiempo no han sido profundamente estudiadas. En este mismo sentido, Doherty, B. et al. (2014) resaltan la necesidad de indagar en la gestión de las ES, dadas las complicaciones que puede traer aparejado el manejo de lógicas conflictivas al interior de las OH. Por otra parte, en Latinoamérica la investigación sobre ES

está en sus inicios, generándose la mayor parte de las publicaciones a partir del año 2010. En Argentina se observan reportes y relevamientos del ecosistema de emprendedorismo social o negocios inclusivos, estudios de caso de ES destacadas, pero con escaso desarrollo teórico.

Uno de los desafíos al desarrollo de las ES más mencionados en la literatura sobre *management* de este tipo de empresas, es el diseño e implementación del MN. Por ello, el presente estudio se propone analizar el MN de dos ES argentinas a fin de ahondar en el entendimiento de los elementos que facilitan el desarrollo y la consolidación de las ES en el contexto argentino.

Se eligen ES que se encuentran en una etapa de escala, que utilizan la tecnología para alcanzar su misión social y que equilibran en su núcleo organizacional la lógica de negocios y social: En etapa de escala, porque se considera que aquellas empresas más desarrolladas del país son la unidad de análisis apropiada para evaluar los elementos que intervienen en los procesos de desarrollo y consolidación: que utilizan la tecnología para alcanzar su misión social, porque se pretende evaluar el rol que juega la tecnología en el MN; y que equilibran en su núcleo organizacional la lógica de negocios y social, a fin de analizar un tipo ideal de OH.

Asimismo, la construcción del lienzo de negocios es un primer paso en la sistematización de la información relativa a las ES locales, que permite mostrar la realidad de estas en un lenguaje universalmente aceptado en el ámbito del *management*.

Las limitaciones de este estudio están dadas por la cantidad de empresas analizadas y el uso de fuentes secundarias que no permiten, a priori, realizar generalizaciones. No obstante, este trabajo es considerado una aproximación necesaria para luego poder abordar la población total de ES argentinas en etapa de escala o maduras, mediante recolección de información de fuentes primarias.

Este trabajo es parte de una investigación doctoral en curso titulada “Empresas Sociales en Argentina: Elementos que contribuyen a su desarrollo y consolidación”.

Desarrollo

El núcleo organizacional está conformado por toda actividad que influye directamente en la transformación de inputs en outputs; en cambio, las actividades periféricas de la organización se ocupan de responder a las exigencias del entorno, aislando al núcleo de la influencia disruptiva de las actividades auxiliares (Battilana & Lee, 2014, p. 407).

Las organizaciones que tienen la lógica de negocios como núcleo y la misión social como periférica son abordadas por la literatura de la Responsabilidad Social Empresaria

(RSE). Las que tienen la misión social como núcleo y la lógica de negocios como periférica son estudiadas por la literatura de las OSFL.

Las ES, que combinan en su núcleo organizacional ambas lógicas en un pie de igualdad, son estudiadas por la literatura del Hybrid Organizing o de las Organizaciones Híbridas (Ibíd.).

Organizaciones Híbridas (OH)

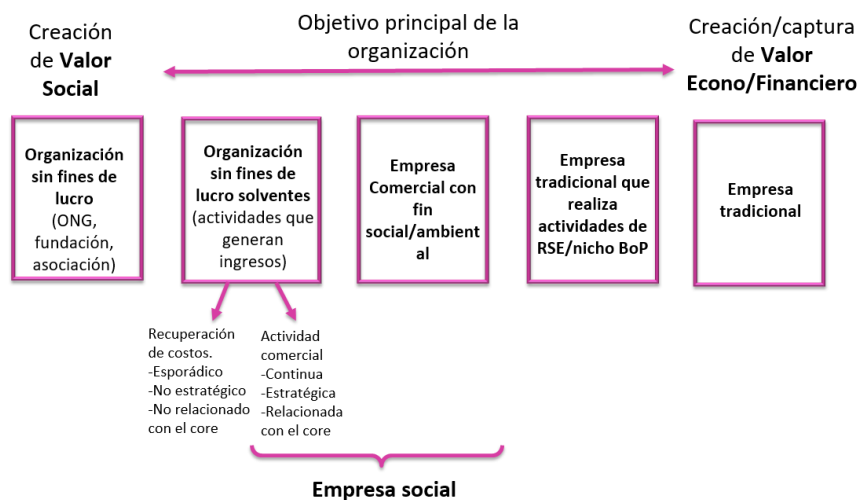
La lógica institucional se conforma por las creencias y prácticas que se dan por sentadas y que guían el comportamiento de las instituciones en campos de actividad determinados. Proporcionan las bases culturales a través de las cuales se construyen y reproducen las formas organizacionales en un sector determinado (Greenwood y Hinings, 1988, 1993 en Ibíd.).

Una vez que estas formas son ampliamente adoptadas por las organizaciones en un campo de actividad, ganan legitimidad social y se institucionalizan (Douglas, 1986 en Ibíd.). En esta instancia, puede verse en cada forma organizacional las características culturales que sus miembros reúnen y constituyen la identidad de la organización.

Por ejemplo, la identidad de las empresas que adoptan la forma de sociedades comerciales está conformada principalmente por la maximización de las ganancias y enmarcada en una lógica de negocios. En cambio, las OSFL pueden adoptar la forma de fundaciones, asociaciones o mutuales, y se identifican por buscar el bien público o social y su lógica es la del bien común.

Como ya se mencionó en la sección anterior, en las OH conviven la lógica social y de negocios, combinándose elementos de una y otra de manera pura y selectiva (Hockerts, 2015).

GRÁFICO I: ESPECTRO DE LAS ORGANIZACIONES HÍBRIDAS



Fuente: Elaboración propia en base a (Alter, 2007) y (Haro Pastor, 2016)

En el Gráfico I puede observarse el espectro de las OH que van desde las OSFL, cuyo principal objetivo organizacional es la creación de valor social (impacto), hasta las organizaciones con fines de lucro, cuyo objetivo es la creación y captura de valor económico-financiero (ganancias). En el medio se van intercalando diferentes tipos organizacionales, que varían en compromiso social y actividad comercial.

Dentro de este espectro, hay algunas OH que son consideradas ES. Estas OSFL son, por un lado, las que tienen actividades comerciales continuas (no esporádicas) como fuente de ingresos, desarrolladas estratégicamente a fin de que estén 100% relacionadas con su actividad social y, por otro lado, las empresas que tienen una misión social o medioambiental y desarrollan un MN para darle sustentabilidad económica a la misión.

Un estudio pormenorizado de los tipos de ES presentes en la literatura muestra que comprenden diversas formas organizacionales (OSFL, empresas comerciales, alianzas inter-organizacionales, entre otras). Dentro del espectro de las OH, las ES habitualmente equilibran la lógica social y de negocios, y ambas son parte del núcleo organizacional. La toma de decisiones y la propiedad suelen ser colectivas, y las ganancias son generalmente reinvertidas en la misión social (Figuroa Herrera, 2018a).

Estos atributos no constituyen lo característico de la hibridez de las ES, sino el nivel de integración entre la lógica social y de negocios en el núcleo organizacional. Aquellas organizaciones que alcanzan el mayor nivel de integración son los “tipos ideales”, independientemente de sus atributos organizacionales.

Modelos de Negocio de ES argentinas

Un MN es una herramienta conceptual que expresa la lógica de una compañía para ganar dinero generando y ofreciendo valor a uno o varios segmentos de clientes (Osterwalder, 2004, p. 15).

La herramienta muestra, por un lado, la estructura de costos de la organización, aquellas actividades que demandan recursos (propuesta de valor, actividades y recursos clave, red de aliados de la organización); por otro lado, las fuentes de ingresos (segmentos de clientes, relaciones entabladas con ellos y los canales de distribución y comunicación).

El MN de una ES además debe contemplar a los beneficiarios, que pueden coincidir o no con el cliente, dependiendo del nivel de integración de las actividades sociales y comerciales en el núcleo organizacional. La ES alcanza un MN integrado cuando logra que los beneficiarios de su impacto social o medioambiental sean sus clientes y cuando las actividades comerciales generan a la vez impacto, sin necesidad de desarrollar actividades sociales complementarias.

Cuando la ES no logra desarrollar un MN integrado, el crecimiento de las ventas no necesariamente está vinculado a un mayor impacto social (Figuroa Herrera, 2018b, p. 175). Esta situación acarrea el riesgo de que la ES favorezca los intereses de los clientes por sobre los beneficiarios, ya que los primeros son quienes financian a la empresa (André & Pache, 2016, p. 665; Battilana & Lee, 2014, p. 413; Battilana, Sengul, Pache, & Model, 2015, p. 1659).

Este trabajo analiza a continuación el MN de dos ES argentinas que utilizan la tecnología como recurso, que equilibran en su núcleo organizacional la lógica de negocios y social, y que se encuentran en una etapa de escala. El muestreo utilizado fue el dirigido o no probabilístico (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptizta, 2006). Se realizó una recolección de datos secundarios mediante revisión bibliográfica y búsqueda de información en fuentes secundarias (web institucional de las empresas, estudios de caso, entre otros). Los datos se exponen siguiendo la estructura del lienzo de negocios de Osterwalder (2004), identificando y explicando los elementos que lo componen. Finalmente, se analizan tres aspectos: el rol de la tecnología en el MN, el nivel de integración de los MN y las estrategias y acciones empleadas por cada ES para sostener su hibridez al tiempo que buscan crecer.

1. **Arbusta** (Lopardo, 2018; Njambre, 2018)

Arbusta es una empresa que provee servicios tecnológicos para la economía digital: testeos de calidad de software, gestión y soporte de contenidos digitales. Sus clientes son empresas y organizaciones. La empresa emplea a “jóvenes Ni-Ni” (no estudian ni trabajan)

que viven en situaciones socioeconómicas frágiles, reconociendo en ellos un alto potencial. La empresa forma a estos jóvenes (18 a 25 años) en oficios digitales, los incorpora a su equipo de trabajo en relación de dependencia, siendo ésta su primera experiencia laboral y al cabo de un promedio de dos años, les facilita su inserción en otras empresas de tecnología del mercado.

Arbusta nació en 2012 en Bs. As., como una *startup* de Njambre, un *company builder* de empresas sociales en Latinoamérica. Luego adoptó la forma jurídica de S.R.L. y actualmente se encuentra en una etapa de escala, habiendo facturado más de un millón y medio de dólares en 2018, operando en Bs. As., Rosario, Montevideo y Medellín con 64 empleados *full time* y 230 *part time* y proveyendo servicios a clientes como Mercado Libre, Globant, Disney, Natura, entre otros.

En América Latina hay casi 30 millones de jóvenes Ni-Ni y en Argentina más de un millón. El futuro de ellos es una de las grandes problemáticas globales. En el sector empresarial existe un prejuicio acerca del potencial y el compromiso de jóvenes que viven en barrios populares. Sin embargo, son una generación que nació con la tecnología y cuenta con habilidades digitales aunque no haya sido formalmente educada en ella. Por otro lado, la industria tecnológica es la industria del futuro y tiene una demanda insatisfecha de 300.000 puestos de trabajo no cubiertos en Latinoamérica.

Frente a estos problemas, Arbusta propone una solución innovadora que une la necesidad de trabajo de los jóvenes con la demanda de la industria tecnológica. El modelo de Arbusta, al igual que el de muchas empresas sociales (Santos et al., 2015) requiere “esfuerzos extras” en equiparar la vulnerabilidad del equipo de trabajo: por un lado, la formación y entrenamiento previos y durante el proceso de provisión del servicio, y, por otro, el acompañamiento de situaciones personales difíciles que acarrea trabajar con un colectivo vulnerable (estrés económico familiar, violencia, abuso, etc).

El diseño del proceso productivo/servicio es crucial, ya que debe satisfacer las necesidades de calidad y tiempo del cliente y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo personal y profesional de los empleados. En el caso de Arbusta, el proceso se diseñó de la siguiente manera:

- La jornada de trabajo es de medio día, para que sea compatible con las necesidades familiares de madres jóvenes y con la terminación de los estudios secundarios o formación en tecnología.

- Los centros de operaciones se encuentran ubicados en zonas cercanas a los barrios en donde viven los empleados.
- Células de Trabajo: se forman equipos para cada cliente, que combinan a jóvenes más experimentados con jóvenes nuevos que aprenden mientras trabajan. Esta forma de trabajo garantiza el aprendizaje entre pares y la calidad de la provisión del servicio.

Tabla I: Modelo de Negocio de Arbusta



Socios Clave	Actividades Clave	Propuesta de Valor	Relaciones con los clientes	Segmento de Clientes
<p>1. Organizaciones barriales 2. Gobiernos locales 3. Proveedores 4. Empresas de tecnología 5. Bancos comerciales que financian empresas de impacto a tasas blandas 6. Inversores de Impacto 7. Otras empresas de impacto 8. Njambre (etapa start-up)</p>	<p>Existen 2 grupos de actividades clave: A) Para Clientes: 1. Data services 2. Machine learning training 3. Digital interaction services 4. Applications QA B) Para Empleados: 1. Selección 2. Entrenamiento 3. Inducción 4. Adaptar la modalidad de trabajo a las posibilidades de los trabajadores 5. Acompañamiento a situaciones personales difíciles</p>	<p>Genera oportunidades de ingreso y trabajo a jóvenes que tienen barreras para incorporarse al mercado laboral, mediante el ofrecimiento de servicios tecnológicos a organizaciones que tercerizan estos servicios. Se trata de un modelo de negocio que genera valor no sólo para los clientes sino también para los beneficiarios, que en este caso son los empleados.</p>	<p>Existen 2 tipos de clientes, que implican relaciones diferenciadas: A) Clientes con una genuina vocación de acompañar la inclusión laboral: clientes que confían en los servicios de Arbusta desde el principio y dieron más feedback a la empresa para fortalecer la operación y brindar un servicio de mayor calidad. Con ellos la relación es más cercana y leal. B) Clientes que en un principio desconfiaron de la calidad del servicio, al descubrir que la mayor parte del equipo de Arbusta no tiene una formación técnica profesional. Con ellos la estrategia fue arrancar con proyectos muy pequeños, probarles la calidad de los servicios, y lograr que contrataran a la empresa en proyectos más grandes.</p> <p>Con ambos tipos de cliente Arbusta busca generar relaciones de Aliados, un vínculo de confianza a largo plazo</p>	<p>Se trata de un modelo de negocio B2B (Business to Business) por lo que los clientes son organizaciones, mayormente empresas, que necesitan tercerizar los servicios tecnológicos</p>
<p>Recursos Clave</p> <ol style="list-style-type: none"> Centros de Operaciones ubicados en zonas cercanas a los barrios donde viven los empleados Celulas de trabajo que generan y distribuyen el conocimiento en tecnología hacia toda la organización Consejo asesor en el que estén representadas todas las dimensiones de la empresa (la económica, la ambiental, la social, la comercial, la productiva) Computadoras y equipos de trabajo de última generación Ingresos por venta de servicios Financiamiento externo 		<p>Canales de Distribución</p> <p>Al principio se relacionaban con los clientes a través del Departamento de RSE pero luego, descubrieron que daba más credibilidad hacerlo por el Departamento de Compras, como cualquier otro proveedor. Para ello, fue clave derribar los prejuicios que las empresas tienen sobre este grupo vulnerable. Arbusta cuenta con su fuerza de ventas que se encarga de relevar las necesidades de los clientes y traducirlas en ordenes de trabajo. Al tratarse de servicios digitales, no existen puntos de venta o canales de distribución físicos.</p> <p>Nota: no se encontró demasiada información sobre este punto</p>		
<p>Estructura de Costos</p> <p>Actualmente se encuentra en el proceso de alcanzar la escala, intentando disminuir su costo por unidad. Algunos de los costos más representativos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Sueldos Entrenamiento e Inducción <p>Nota: no se encontró demasiada información sobre este punto</p>		<p>Fuentes de Ingresos</p> <ol style="list-style-type: none"> Actualmente dependen principalmente de su crecimiento orgánico (Ingresos por venta de servicios) En algunas etapas puntuales sus ingresos han sido apalancados por donaciones-subsidios, toma de deuda para capital de trabajo a tasas blandas, inversiones de Inversores de Impacto (no fondos) <p>Nota: no se encontró demasiada información sobre este punto</p>		

Fuente: Elaboración propia en base a (Lopardo, 2018; Njambre, 2018)

2. Mamotest

Mamotest es una empresa que pretende disminuir drásticamente las muertes por cáncer de mama, democratizando el acceso a diagnóstico precoz. Para ello desarrolló la primera red de telemamografía en Latinoamérica. Esta red opera mediante la disposición de centros “satélites” de diagnóstico mamario de alta calidad, estratégicamente ubicados en el interior del país donde se instalan mamógrafos de última generación.

Las mujeres se acercan a los centros satélites, se realizan la mamografía de manera gratuita o a un costo accesible (comparado con el costo de mercado) y las imágenes son enviadas por internet a los centros de diagnóstico “madre” donde son evaluadas por los especialistas y devueltas al lugar de origen en menos de 24 hs con el diagnóstico correspondiente (Fest, 2018; Njambre, 2018). De esta manera aquellas mujeres de comunidades vulnerables alejadas de los grandes centros urbanos tienen acceso a la misma calidad de diagnóstico que una mujer de clase media-alta en las grandes ciudades.

Mamotest nació en 2013 como una *startup* de Telmed, una fundación que incentiva el desarrollo de proyectos que combinan la innovación, la tecnología y la salud. Actualmente está presente en 4 provincias (Corrientes, Chaco, Jujuy y Misiones) con 9 centros de diagnóstico satélites y 2 centros madre, que llegan a 40 mil mujeres por año. En 2017 contaba con 21 empleados y había alcanzado una facturación de 2 millones de pesos (Njambre, 2018; “Telmed,” 2019).

Además de brindar el servicio de diagnóstico por imágenes, Mamotest realiza campañas de concientización en alianza con gobiernos provinciales, municipales, ONGs y empresas. Asimismo, impulsan leyes que permitan a las mujeres tener un día de licencia laboral para realizarse controles ginecológicos.

En 2018 iniciaron una etapa de escala que contempla el desarrollo de una plataforma integral de salud que une la oferta y demanda, centros de diagnóstico en toda Latinoamérica conectados con mujeres de toda la región (Fest, 2018).

La plataforma tiene un *chatbot* que direcciona la demanda hacia los centros de diagnóstico que están distribuidos en los diferentes países. Una vez que la mamografía se realiza, la imagen es analizada por un *bot* de diagnóstico (basado en inteligencia artificial de imágenes) que pre clasifica la imagen a fin de que sea más eficiente para el posterior proceso de diagnóstico realizado por los médicos especialistas.

Las beneficiarias del MN son mujeres mayores a 35 años, especialmente aquellas que no tienen acceso al diagnóstico precoz de cáncer de mama. Las mujeres afiliadas a obras

sociales o prepagas pueden acceder al servicio sin costo, sin cobro de plus (“Mamotest,” 2019; “Telmed,” 2019).

Aquellas que no tienen obra social o prepaga, deben cumplir con una serie de requisitos para poder acceder al servicio de manera gratuita, mientras que las pacientes que no tienen obra social o prepaga y no cumplan con esos requisitos pueden igualmente acceder al servicio pagando de manera particular un monto de \$1.200 (“Mamotest,” 2019).

De la información analizada no se desprende claramente quiénes son clientes de Mamotest, aquellos que efectivamente pagan por el servicio prestado. En su web institucional y en otras fuentes aseguran que se trata de un MN de segmentos cruzados, lo que implica que los beneficiarios no siempre pueden pagar el 100% del servicio y, por lo tanto, ese servicio es subsidiado por otros segmentos de clientes que sí pueden afrontar el costo (Santos et al., 2015).

En función de ello, se deduce que existen 3 segmentos de clientes:

- Las mujeres que se acercan a los centros de diagnóstico de manera particular y pagan el total del servicio.
- Las obras sociales que ofrecen este servicio en sus cartillas y clínicas y los gobiernos que ofrecen el servicio en hospitales públicos de sus distritos. Se asume que estos organismos pagan un *fee* por uso del servicio, sin afrontar los costos de instalación del equipamiento que es asumido por Mamotest.
- Los médicos especialistas en diagnóstico por imágenes que utilizan la plataforma de Mamotest para tener acceso a un mayor caudal de pacientes sin trasladarse. En este caso, se entiende que Mamotest descuenta un porcentaje del valor del diagnóstico que los profesionales cobran a través de la plataforma.

La Argentina ocupa el segundo lugar en riesgo de muerte por cáncer de mama en América Latina: por día mueren alrededor de 20 mujeres a causa de esta enfermedad (“Mamotest,” 2019). Mamotest detectó varias barreras al acceso del diagnóstico temprano en Argentina que son necesarias revertir (Misiones Online TV, 2019):

- Falta de médicos especialistas fuera de las grandes ciudades.
- Falta de equipamiento de última generación (altos costos de compra y mantenimiento). En Argentina el 70% de los mamógrafos son obsoletos.
- La demora en los turnos y las barreras burocráticas para realizar una mamografía. En el interior del país un turno puede tardar un mes y, luego, el resultado puede demorar tres meses.

- Falta de campañas de concientización a lo largo de todo el año.
- Falta de leyes que incentiven a la mujer a realizarse controles ginecológicos anuales.

El desarrollo de este modelo depende en gran medida de las alianzas público-privadas que Mamotest ha sabido establecer y que necesitará seguir generando, ya que los centros de diagnóstico satélites son mayormente instalados en hospitales públicos o en clínicas pertenecientes a obras sociales (Actualidadchaco.com, 2018; Noticiasdel6.com, 2019). Además son estos organismos quienes ayudan a Mamotest a generar conciencia en la población y a impulsar las leyes necesarias para brindar soporte y generar demanda de este servicio.

Tabla II: Modelo de Negocio de Mamotest



Socios Clave	Actividades Clave	Propuesta de Valor	Relaciones con los clientes	Segmento de Clientes
<ol style="list-style-type: none"> Gobiernos provinciales y municipales Obras sociales Empresas ONGs Fundación Telmed (etapa start-up) 	<ol style="list-style-type: none"> Desarrollo y mantenimiento de alianzas estratégicas con centros de salud públicos y privados Promoción de leyes y campañas que incentiven a las mujeres a realizarse el control ginecológico anual Detectar y atraer a los mejores especialistas de diagnóstico por imagen Desarrollo de la plataforma integral de salud 	<p>Servicio de telemamografía de alta calidad para centros de salud públicos y privados en zonas periféricas de la Argentina y Latinoamérica. Se ofrecen también otros servicios de tele diagnóstico.</p> <p>De esta manera, ofrece la posibilidad de un diagnóstico mamario de calidad a mujeres de comunidades vulnerables alejadas de los grandes centros urbanos.</p> <p>Por otro lado, genera un gran valor para el sistema de salud público y privado, ofreciendo tecnología de última generación que les permite ahorrar millones de pesos en asistencia sanitaria.</p> <p>Finalmente, permite a especialistas en diagnóstico mamario llegar a pacientes en todo el país y la región sin trasladarse.</p>	<p>Las relaciones son principalmente alianzas estratégicas entre organizaciones preocupadas por brindar un mejor servicio de salud a la población. Se trata de vínculos a largo plazo, tratando de generar un win-win</p> <p>Nota: no se encontró demasiada información sobre este punto</p>	<ol style="list-style-type: none"> Mujeres mayores a 35 años que pagan el servicio de manera particular Centros de salud públicos y privados Médicos especialistas en diagnóstico por imágenes <p>Nota: no se encontró demasiada información sobre este punto</p>
Recursos Clave		Canales de Distribución		
<ol style="list-style-type: none"> Mamógrafos analógicos Centros de salud donde instalarlos Especialistas de diagnóstico por imágenes Técnicos radiólogos Conectividad Desarrollos tecnológicos de última generación (plataforma integral de salud) Créditos o Inversiones para compra de equipos Ingresos por venta de servicios 		Centros de Diagnóstico Satelitales (que funcionan en centros de salud públicos y privados)		
Estructura de Costos		Fuentes de Ingresos		
<p>Algunos de los costos más representativos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Compra de los mamógrafos analógicos Desarrollo de la plataforma integral de salud <p>Nota: no se encontró demasiada información sobre este punto</p>		Actualmente dependen principalmente de su crecimiento orgánico (Ingresos por venta de servicios)		

Fuente: Elaboración propia en base a diversas fuentes citadas en el texto

Análisis del Modelo de Negocios

Tanto en Arbusta como en Mamotest, la tecnología se convierte en habilitador de oportunidades para los beneficiarios y en un potenciador de la misión social de la empresa. En el caso de Arbusta, la tecnología como industria ofrece una oportunidad de trabajo formal a personas que comúnmente encuentran barreras para ingresar al mercado laboral. Asimismo, las habilidades digitales de estas personas hacen que el proceso de empleo sea más sencillo. La tecnología se ve reflejada en la propuesta de valor (como servicio a sus clientes) y en sus recursos clave (generación y distribución de conocimiento en tecnología entre sus empleados).

En el caso de Mamotest, la tecnología genera la oportunidad de acceder a un servicio de salud de calidad, eliminando las barreras de distancia y concentración de los servicios esenciales en grandes ciudades. La propuesta de valor se basa en la tecnología (telemamografía y telediagnóstico) y también se convierte en un recurso clave (plataforma digital, conectividad, mamógrafos).

Ambos MN se encuentran con la dificultad de que los clientes son distintos de los beneficiarios. Esto hace que el grado de integración del modelo sea menor y, por lo tanto, deban implementarse diferentes estrategias que reduzcan las tensiones propias de la hibridez. Arbusta implementa la estrategia de “unión de necesidades complementarias” y Mamotest la de “subsidio de segmentos cruzados” (Santos et al., 2015, p. 45).

La primera intenta alinear la necesidad de sus clientes con la de sus beneficiarios que, en este caso, son los empleados. De este modo, se pretende que un mejor servicio al cliente traiga aparejado un mayor desarrollo de la fuerza de trabajo y que mayor cantidad de ventas implique, a la vez, mayor beneficio para los empleados.

En la segunda estrategia existe un segmento de clientes que pueden abonar el 100% del valor del servicio (centros de salud públicos o privados) y estos subsidian a los verdaderos beneficiarios que no cuentan con los recursos necesarios para pagar. De este modo el cliente paga un servicio que no adquiere para sí mismo, sino para sus afiliados o ciudadanos.

A diferencia de un MN integrado, estos modelos requieren de mayores esfuerzos que se identifican como actividades de apoyo para hacer efectivo el impacto social. Arbusta, por su parte, despliega numerosas actividades para equiparar la vulnerabilidad del equipo de trabajo y desplegar su potencial y Mamotest se involucra en campañas de concientización y promoción de leyes para generar conciencia en los beneficiarios y, a su vez, direccionar demanda.

Sin estas estrategias y actividades de apoyo los MN entrarían en el *mission drift*. En el caso de Arbusta, podrían conseguir nuevos clientes y más contratos, pero sin el apoyo a las situaciones especiales de sus empleados la misión social no se cumpliría. Asimismo, Mamotest podría brindar sus servicios a clientes que pudieran pagarlo y seguramente tendría mercado, pero para alcanzar a los beneficiarios que realmente le interesan debe desplegar la estrategia de segmentos cruzados y concientizar a la demanda.

Estas actividades de apoyo implican mayores costos para el modelo, lo que debe ser gestionado hábilmente por la empresa a fin de no trasladar esos costos directamente a los precios. No se encontraron datos que brindaran mayor información sobre las estrategias de costo de estas ES, tampoco se tuvo acceso a información sobre la estructura de ingresos. Solamente se conoce que ambos modelos dependen actualmente de los ingresos generados por su crecimiento orgánico.

Tanto Arbusta como Mamotest tienen una relación muy cercana con sus clientes, tratando de generar vínculos de confianza a largo plazo. Esto es característico de las ES que pretenden trascender el vínculo transaccional entre vendedor y comprador. Asimismo, buscan entre sus socios clave a organizaciones preocupadas por el bien público o común, como lo son las ONGs y los gobiernos. Estos socios le permiten ganar legitimidad institucional en la sociedad ya que las ES poseen una legitimidad institucional incipiente, acotada principalmente a aquellos actores del ecosistema híbrido (Davies et. al, 2018, p. 21).

Reflexiones finales

El presente trabajo ha logrado mostrar y analizar dos modelos de negocio de ES que resuelven problemáticas sociales con la tecnología en el centro de su propuesta de valor y cuya viabilidad no hubiese sido posible fuera del contexto de accesibilidad y conectividad en el que la sociedad se desarrolla actualmente. Asimismo, la sistematización de la información en el lienzo de negocio permitió distinguir estrategias y actividades de apoyo que ayudan a mantener la hibridez en los MN con un nivel de integración bajo.

Podría pensarse entonces en la tecnología, las estrategias y las actividades de apoyo como elementos que contribuyen al desarrollo y la consolidación de las ES argentinas.

Para futuras investigaciones, sería interesante analizar qué proporción de ES argentinas maduras o en etapa de escala basan su propuesta de valor en la tecnología. De este modo podría indagarse el rol que juega la tecnología como catalizador de modelos de impacto social o ambiental. Asimismo, podría ahondarse en las estructuras de costo de las ES desarrolladas, a fin de conocer qué estrategias utilizan para mitigar los mayores costos que

traen aparejadas las actividades de apoyo y diversas estrategias que pretenden mantener la hibridez en MN con baja integración.

Finalmente, sería de utilidad identificar y estudiar ES argentinas con MN integrados y compararlas con las ES analizadas en este trabajo.

Bibliografía

- Actualidadchaco.com. (2018, June 24). "La Legislatura reconoció a ISSUNNE y Mamotest por brindar mamografías gratuitas". *Actualidad Chaco*. Retrieved from http://www.actualidadchaco.com.ar/vernota.asp?id_noticia=112942
- Alter, K. (2007). "Social Enterprise Typology". *Virtue Ventures LLC*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11115-013-0234-y>
- André, K., & Pache, A.-C. (2016). "From Caring Entrepreneur to Caring Enterprise: Addressing the Ethical Challenges of Scaling up Social Enterprises". *Journal of Business Ethics*, 133(4), 659–675. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2445-8>
- Battilana, J., & Dorado, S. (2010). "Building sustainable hybrid organizations: The case of commercial microfinance organizations". *Academy of Management Journal*, 53(6), 1419–1440. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.57318391>
- Battilana, J., & Lee, M. (2014). "Advancing Research on Hybrid Organizing - Insights from the Study of Social Enterprises". *Academy of Management Annals*, 8(1), 397–441. <https://doi.org/10.1080/19416520.2014.893615>
- Battilana, J., Sengul, M., Pache, A. C., & Model, J. (2015). "Harnessing productive tensions in hybrid organizations: The case of work integration social enterprises". *Academy of Management Journal*, 58(6), 1658–1685. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.0903>
- Davies, I., Haugh, H., & Chambers, L. (2018). "Barriers to Social Enterprise Growth". *Journal of Small Business Management*, (March). <https://doi.org/10.1111/jsbm.12429>
- Doherty, B., Haugh, H., & Lyon, F. (2014). "Social enterprises as hybrid organizations: A review and research agenda". *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 417–436. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12028>
- Fest. (2018). Guillermo Pepe Fest 2018. Retrieved August 19, 2019, from Fest (Foro de Emprendedores Sustentables Trabajando) website: <https://www.youtube.com/watch?v=0u6pe4sJGAI>
- Figueroa Herrera, M. F. (2018a). *A Unifying Approach to Purpose-Driven Companies' Typologies. Underlying Business Structures and Management Challenges*. (No. forthcoming). Buenos Aires.

- Figueroa Herrera, M. F. (2018b). "Modelos de Negocio que Construyen un Mercado Civil". *Revista Filosofía de La Economía*, 7(2), 171–185. Retrieved from <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/filoecon/article/view/14440/pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptizta, P. (2006). *Metodología de la investigación*. In *Mc Graw Hill*.
- Hockerts, K. (2015). "How Hybrid Organizations Turn Antagonistic Assets into Complementarities". *California Management Review*, 57(3), 83–106.
- Jay, J. (2013). "Navigating Paradox as a Mechanism of Change and Innovation in Hybrid Organizations". *Academy of Management Journal*, 56(1), 137–159. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0772>
- Lopardo, L. (2018, December). "El start-up que busca talento a donde otros ni siquiera miran". *El Cronista*. Retrieved from <https://www.cronista.com/apertura-negocio/emprendedores/El-start-up-que-busca-talento-adonde-otros-ni-siquiera-miran-20181214-0007.html>
- Mair, J., & Martí, I. (2006). "Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight". *Journal of World Business*, 41(1), 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Mair, J., & Noboa, E. (2003). "The emergence of social enterprises and their place in the new organizational landscape". (No. WP N° 523. IESE Business School, University of Navarra). Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/6536275.pdf>
- Mamotest. (2019). Retrieved August 19, 2019, from <https://www.mamotest.net/saca-tu-turno-hoy>
- Misiones Online TV. (2019). Guillermo E. Pepe - Fundador de Mamotest. Retrieved August 19, 2019, from Misiones Online TV website: <https://www.youtube.com/watch?v=9QDS12XRQyY>
- Njambre. (2018). *Las Empresas de Impacto: Conocimientos, Aprendizajes y Visiones de Njambre*. Buenos Aires: Njambre.
- Noticiasdel6.com. (2019, July 18). "Prevención de la Salud: Misiones tendrá un nuevo centro Mamotest". *Noticias Del 6*. Retrieved from <https://www.noticiasdel6.com/prevencion-de-la-salud-misiones-tendra-un-nuevo-centro-mamotest/>
- Osterwalder, A. (2004). "The business model ontology: a proposition in a design science approach". (Université de Lausanne). Retrieved from https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_R_4210.P001/REF.pdf

Santos, F., Pache, A.-C., & Birkholz, C. (2015). "Making Hybrids Work: Aligning business models and organizational design for social enterprises". *California Management Review*, 57(3), 36–59. <https://doi.org/10.1525/cm.2015.57.3.36>

Telmed. (2019). Retrieved August 19, 2019, from <http://www.fundaciontelmed.org/>

Acceso y uso de las TIC en la escuela secundaria en diferentes contextos socioeconómicos⁵

Cecilia Adrogué, Universidad Austral – Universidad de San Andrés – CONICET

Eugenia Orlicki

Resumen

El sector educativo ha asumido desde hace tiempo el desafío de incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y la escuela secundaria cumple un rol esencial en el desarrollo de las capacidades necesarias para la comprensión y la utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información. El objetivo de este trabajo es analizar el acceso a las TIC en el hogar de los alumnos y en la escuela, utilizando los microdatos de las pruebas censales “Aprender 2016” para los alumnos de último año de la escuela secundaria, y mostrar las desigualdades que se observan por provincia, tipo de gestión de la escuela y nivel socioeconómico del alumno. Entre las principales conclusiones encontradas, pueden mencionarse las siguientes: a nivel nacional, aproximadamente 40% de los alumnos manifiestan tener una computadora en su hogar, existiendo grandes disparidades entre ellos, ya que menos de 14% de los de menor nivel socioeconómico dice tener, mientras que más del 72% de los de mayores ingresos tiene, al tiempo que más del 70% de todos los alumnos –tanto los de bajo como alto nivel socioeconómico– dicen utilizar la computadora en la escuela al menos algunas veces al año. Los resultados muestran que no existen diferencias por nivel socioeconómico de los alumnos en las actividades propuestas por los profesores para hacer con la computadora en el horario de clases.

Palabras clave: acceso a la tecnología, desigualdades, educación media

Abstract

The educational sector has assumed long time ago the challenge of incorporating technologies into teaching and learning processes. And secondary school plays an essential role in the development of the necessary capacities for intelligent and critical understanding and usage of the new languages produced in the field of information technologies. The objective of this work is to analyze the access to ICT at students' home and at school, using the microdata of the 2016 Learning Census for seniors in high school and to show the inequalities observed by province, type of school management and socioeconomic level of the student. Among the

⁵ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.adr>

main conclusions found, the following can be mentioned: at the national level, approximately 40% of the students say they have a computer at home; there are great disparities among them, since less than 14% of those with lower socioeconomic status say they have, while more than 72% of students with highest income say so. However more than 70% of all students – both low and high socioeconomic level– say they use computer at school at least a few times a year. The results show that there are no differences by socioeconomic level of the students in the activities proposed by teachers to do with computers during class time.

Keywords: access to technology, inequality, secondary education

Introducción

La incorporación de las TIC en las escuelas secundarias de nuestro país no es un fenómeno nuevo. El sector educativo ha asumido desde hace tiempo el desafío de incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La ley 26.206 de 2006 ya planteaba como objetivo de la escuela secundaria desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información. Sin embargo, lo que sí es nuevo es la escala y la modalidad con que este proceso se ha dado en las instituciones del nivel secundario en los últimos años. Para dar cumplimiento a esta ley, el Estado ha diseñado diversas políticas entre las que se destaca el plan “Conectar Igualdad”. Con este plan, además de distribuir computadoras a todos los estudiantes del nivel secundario del país y sus profesores, se propuso avanzar en el desarrollo de distintos recursos pedagógicos para su utilización en las diferentes disciplinas.

Cabe mencionar que también es muy reciente el alto nivel de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los órdenes de la vida social, económica y cultural de los adultos y especialmente de los jóvenes. Tanto en el ámbito laboral y de producción económica como en el desarrollo cultural y social, nuestras vidas están cada vez más atravesadas por el uso de estas tecnologías. La utilización de las TIC tiene lugar mediante distintos tipos de dispositivos que se adquieren en el mercado (Tedesco, 2017). Las estadísticas disponibles a nivel nacional indican que el acceso a la TV, la radio y los teléfonos celulares está casi universalizado. Sin embargo, es mucho menor la proporción de la población que tiene acceso a una computadora en su hogar y a otros dispositivos digitales, y es mucho menor también el acceso de la población a Internet (INDEC, 2011). Por otra parte, el uso de estas tecnologías, de la misma manera que ocurrió con otras tecnologías a lo largo de la historia, requiere ciertas habilidades y disposiciones que posibiliten a los usuarios no solo acceder a los dispositivos, sino también convertirse en usuarios expertos

(Tedesco, 2017), y es aquí que la escuela adquiere un rol clave. En este nivel, la desigualdad es muy significativa.

En el año 2016, el Ministerio de Educación en Argentina llevó a cabo una evaluación nacional de los aprendizajes a partir de pruebas estandarizadas, denominada “Aprender”. En esa evaluación cada alumno recibió un cuestionario complementario que permitió recabar información para analizar los logros de aprendizaje en clave de contexto, entre ellos el acceso y uso de las TIC en el hogar y la escuela.

El objetivo de este trabajo que se encuentra en curso es analizar el acceso a las TIC en el hogar de los alumnos y en la escuela, utilizando los microdatos de las pruebas censales “Aprender 2016” para los alumnos de último año de la escuela secundaria, y mostrar las desigualdades que se observan por provincia, tipo de gestión de la escuela y nivel socioeconómico del alumno.

Desarrollo

Marco teórico conceptual

En los últimos tiempos la incorporación de las TIC, tanto en la enseñanza como en la vida social, laboral y productiva, se ha masificado. En el caso de Argentina, en 2009 se implementó por primera vez a nivel nacional un programa de escala universal de entrega de computadoras portátiles en un sub-universo del sistema educativo del nivel secundario: la educación técnica. El programa “Una Computadora para cada Alumno” propuso equipar con netbooks a los ciclos superiores de todas las escuelas secundarias de educación técnica del país, para implementar en este segmento el modelo de integración 1 a 1. Un año más tarde – hace casi una década–, el Estado Nacional decidió extender esta estrategia a todos los estudiantes del nivel secundario del país y sus profesores, a los estudiantes del sistema de educación especial y a los estudiantes de los profesorados que forman docentes para estos niveles, respectivamente. Se creó así el programa “Conectar Igualdad” que, además de distribuir computadoras, tuvo el propósito de avanzar en el desarrollo de distintos recursos pedagógicos para su utilización en las diferentes disciplinas e implementó, junto con otros organismos, trayectos formativos para los profesores del sistema (Vacchieri, 2013). El art. 88 de la ley No. 26206 de Educación Nacional vigente señala que “el acceso y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”.

La evidencia recogida por la Encuesta Nacional sobre Incorporación de TIC en la Educación Básica, desarrollada por el Programa TIC y Educación Básica de Unicef Argentina en 2013,

indica que tanto los directivos como los profesores del nivel secundario están tecnológicamente equipados y tienen acceso a Internet en sus hogares. Los datos según sector de gestión indican que en el nivel secundario las escuelas de gestión estatal tienen un nivel de equipamiento TIC solo algo menor que sus pares del sector privado. Sin embargo, es interesante destacar que, al comparar el universo de instituciones y modelos de integración de TIC adoptados en el nivel, se advierte que mientras en el sector privado la gran mayoría de las escuelas utiliza el modelo de laboratorio (75%), en el sector estatal predomina el uso de las TIC en el aula: el 35% de los colegios posee modelo de integración en las aulas (mayoritariamente, con el modelo 1 a 1), en un 28% coexisten el modelo de laboratorio y de integración en el aula, y solo el 33% posee únicamente el modelo de laboratorio. En ambos grupos, la integración de las TIC a través de la sala de profesores o la biblioteca es marginal (no supera el 4%).

Se parte del supuesto de que ambos espacios resultan complementarios en lo que refiere a inclusión digital: la escuela puede constituirse en mediadora del acceso a las TIC, tanto para los docentes como para los niños, niñas y jóvenes cuyas familias no pueden afrontar el gasto necesario para comprar este tipo de tecnologías en el mercado –la primera brecha digital–. Asimismo, el tipo de usos que pueden promover las instituciones educativas respecto de las TIC enriquece el repertorio de prácticas que predominan en la vida cotidiana de estos actores, aspecto que se vincula con la llamada segunda brecha digital e implica “considerar no sólo las diferencias en términos de acceso a las TIC y el desarrollo de destrezas de manejo funcional de las mismas, sino también en términos de las capacidades de los estudiantes de diferente contexto sociocultural y características individuales de dar un uso efectivo de las tecnologías para su aprendizaje.” (Sunkel y Trucco, 2010).

Tófalo (2017) encuentra en base a los datos de “Aprender 2016” que, en el ámbito de la educación secundaria, los estudiantes señalan que la búsqueda de información en Internet, la lectura y producción de textos digitales y el trabajo colaborativo con pares son las actividades que se realizan más asiduamente en las aulas cuando se utilizan computadoras. Por el contrario, el empleo de simuladores, videojuegos educativos y redes sociales, así como también la programación informática, son los tipos de uso menos habituales. En este sentido, el uso pedagógico de las TIC aparece asociado en mayor medida con el empleo de programas y recursos más sencillos de operar o de uso más extendido: procesadores de texto, visualizadores de documentos escritos o motores de búsqueda en Internet. Por el contrario, las actividades menos habituales involucran tareas más complejas desde el punto de vista de los recursos implicados, tales como lenguaje de programación, manejo de software de

simulación o de programas de cálculo matemático. Otro elemento que parece incidir en las propuestas de los docentes es la escasa predisposición a incluir recursos comúnmente asociados con actividades recreativas o de ocio por parte de los niños, niñas y jóvenes, tales como redes sociales, videojuegos o chats. En este trabajo ampliamos esos resultados agrupando a los alumnos según su nivel socioeconómico (bajo, medio o alto).

Datos y Metodología

Para evaluar el acceso a las nuevas tecnologías y su uso, se utilizó la base de datos “Aprender 2016”, en particular la información brindada por los estudiantes de último año de la escuela secundaria, que fue censal. El operativo “Aprender 2016”, mediante los cuadernillos complementarios, permitió relevar información referida al acceso a diferentes recursos TIC por parte de los directivos, docentes y estudiantes de escuelas primarias y secundarias de todo el país, tanto a nivel personal como en el ámbito escolar.

Los datos del operativo, que permiten conocer las respuestas a nivel del estudiante, fueron analizados y agrupados por nivel socioeconómico de los alumnos, tipo de gestión y jurisdicción. Los resultados obtenidos se presentan en la próxima sección.

Análisis y discusión de datos

En la tabla 1 se puede observar la proporción de alumnos de último año de la escuela secundaria que declaran tener una computadora en su hogar y la proporción que dicen usar una en la escuela. En promedio, el 44% de los alumnos dicen tener una computadora en su hogar –en las escuelas de gestión privada el 50% de los alumnos y en las de gestión pública el 40%–, mientras que el 73% dice usar una en la escuela –79% de los alumnos en las escuelas de gestión privada y 69% en las de gestión pública–. Tal como puede apreciarse, existen grandes diferencias según el nivel socioeconómico (NES) de los alumnos. Sólo el 14% de los estudiantes de bajo NES tiene computadora en su hogar mientras que 72% de los de alto NES dice tener. Por el contrario, los valores en la escuela son similares para todos los niveles socioeconómicos y en ningún caso es menor al 68%. En este asunto, se ve claramente la función de la escuela secundaria de acercar la tecnología a los hogares, puntualmente en lo que respecta al uso de las computadoras.

Tabla 1: Proporción de estudiantes que declaran tener computadora en su hogar y usar una en la escuela según el tipo de gestión de la escuela y nivel socioeconómico.

	Gestión Privada		Gestión Pública		Total	
	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela
<i>Total</i>	50%	79%	40%	69%	44%	73%
NES Bajo	12%	72%	14%	71%	14%	71%
NES Medio	42%	77%	45%	68%	43%	72%
NES Alto	70%	84%	79%	69%	72%	80%

Fuente: elaboración propia en base a resultados de Aprender 2016.

Si analizamos estas mismas proporciones según el ámbito de la escuela, puede observarse que en las escuelas rurales, es todavía más importante el rol compensatorio. Sólo el 29% del total de estudiantes rurales dicen tener una computadora en sus hogares, mientras que el 81% utiliza la computadora en la escuela. Entre los estudiantes con bajo NES, solo el 10% tiene en su hogar y el 81% utiliza una en la escuela. Es decir, 7 de cada 10 estudiantes rurales tiene experiencia de usar la computadora gracias a asistir a la escuela (ver tabla 2).

Tabla 2: Proporción de estudiantes que declaran tener computadora en su hogar y usar una en la escuela según el ámbito de la escuela, urbana o rural.

	Urbanas		Rurales	
	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela
<i>Total</i>	45%	72%	29%	81%
NES Bajo	15%	69%	10%	81%
NES Medio	44%	71%	39%	81%
NES Alto	72%	80%	79%	84%

Fuente: elaboración propia en base a resultados de Aprender 2016.

Resulta también ilustrativo analizar el interior de las provincias –el nivel de gobierno encargado de financiar la educación media–, cuál es la situación y si existen grandes disparidades entre ellas. En la tabla 3 puede apreciarse para cada provincia cual es la situación promedio y la situación para cada uno de los niveles de NES. La provincia que presenta menor uso de computadoras en la escuela es Catamarca (59%) y la que presenta el mayor uso es Río Negro (89%). El análisis de estos valores por nivel de NES, permite encontrar la jurisdicción con menor proporción de estudiantes con NES bajo que usan computadora en la escuela (Buenos Aires, 54%) y aquella en la que más de estos estudiantes

dicen usarla en la escuela (Neuquén, 91%). Por otro lado, las mayores diferencias entre la tenencia de computadoras en el hogar y el uso en la escuela se observa en los alumnos de bajo NES que en promedio solo el 14% tiene computadora en su hogar y el 71% usa la computadora en la escuela. En las jurisdicciones, son notables las diferencias entre la tenencia en el hogar y el uso en la escuela en la mayoría de ellas, en particular en el caso de NES bajo. Por ejemplo, CABA (21% y 80%), Formosa (5% y 72%), Corrientes (8% y 75%), Santiago del Estero (8% y 72%) y Salta (11% y 80%).

Tabla 3: Proporción de estudiantes que declaran tener computadora en su hogar y usar una en la escuela por provincia y nivel socioeconómico.

	Total		NES bajo		NES medio		NES alto	
	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela	Hogar	Escuela
<i>Total</i>	43%	73%	14%	71%	43%	72%	72%	80%
CABA	52%	85%	21%	80%	44%	83%	67%	88%
Buenos aires	46%	64%	16%	54%	44%	63%	72%	75%
Catamarca	35%	59%	8%	63%	34%	59%	78%	54%
Córdoba	48%	81%	18%	78%	47%	81%	73%	86%
Corrientes	33%	72%	8%	75%	36%	70%	75%	75%
Chaco	15%	64%	9%	68%	4%	62%	79%	60%
Chubut	50%	86%	21%	83%	50%	86%	75%	88%
Entre Ríos	49%	77%	19%	76%	47%	76%	80%	79%
Formosa	27%	70%	5%	72%	30%	69%	75%	75%
Jujuy	39%	73%	14%	74%	42%	71%	76%	77%
La Pampa	53%	84%	29%	84%	52%	85%	74%	78%
La Rioja	38%	71%	11%	73%	36%	70%	74%	72%
Mendoza	45%	83%	22%	85%	47%	82%	71%	85%
Misiones	31%	81%	9%	83%	36%	79%	70%	80%
Neuquén	52%	87%	23%	91%	50%	87%	72%	86%
Río Negro	50%	89%	21%	87%	51%	88%	71%	91%
Salta	37%	77%	11%	80%	41%	76%	74%	75%
San Juan	45%	81%	17%	77%	45%	81%	76%	84%
San Luis	48%	77%	20%	79%	49%	76%	73%	77%
Santa Cruz	54%	82%	32%	78%	52%	81%	73%	86%
Santa Fe	48%	78%	15%	74%	48%	77%	76%	85%

Sgo. Del Estero	30%	69%	8%	72%	35%	67%	72%	74%
Tucumán	37%	70%	11%	67%	39%	68%	71%	79%
Tierra del Fuego	54%	74%	17%	75%	52%	74%	72%	73%

Fuente: elaboración propia en base a resultados de Aprender 2016.

Si bien el acceso es muy importante, no hay que perder de vista que el uso también es crucial. En la tabla 4 puede observarse el uso que se les da a las computadoras en la escuela, en función del nivel socioeconómico de los alumnos. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas por nivel socioeconómico de los alumnos en las actividades planteadas por los profesores. Las pequeñas diferencias se encuentran en la mayor predisposición a incluir propuestas con videojuegos educativos y redes sociales, videojuegos o chats en las escuelas que asisten los jóvenes de estratos socioeconómicos más bajo respecto del alto. A su vez, también se encuentra un mayor uso para realizar cálculos y resolver problemas y responder cuestionarios en la computadora en las escuelas que asisten los jóvenes de estratos más bajos. Por otro lado, no se encuentra evidencia que las escuelas a las que asisten jóvenes de nivel socioeconómico más alto realicen con más asiduidad actividades más complejas como lenguaje de programación, manejo de software de simulación o de programas de cálculo matemático.

Tabla 4: Tipo de actividades propuestas para hacer con la computadora en el horario de clases.

	Al menos una vez por semana	Algunas veces el mes	Algunas enveces el año	Nunca
Buscar y seleccionar información en internet				
NES Bajo	36%	26%	16%	22%
NES Medio	32%	28%	20%	20%
NES Alto	31%	32%	21%	16%
Total	32%	29%	20%	19%

Leer en la pantalla un texto escrito por el docente

NES Bajo	19%	24%	19%	38%
----------	-----	-----	-----	-----

NES Medio	15%	22%	21%	42%
NES Alto	17%	22%	21%	40%
Total	16%	22%	21%	41%

Producir textos y documentos

NES Bajo	25%	30%	23%	22%
NES Medio	25%	31%	25%	19%
NES Alto	27%	32%	25%	16%
Total	25%	31%	25%	19%

Producir recursos multimedia (sacar fotos, editar imágenes o videos)

NES Bajo	18%	23%	23%	36%
NES Medio	14%	21%	27%	38%
NES Alto	13%	20%	30%	37%
Total	15%	21%	27%	37%

Responder cuestionarios en la computadora

NES Bajo	14%	19%	21%	46%
NES Medio	11%	16%	22%	51%
NES Alto	9%	16%	26%	50%
Total	11%	16%	23%	50%

Jugar con videojuegos educativos

NES Bajo	8%	8%	12%	72%
NES Medio	5%	6%	11%	78%
NES Alto	4%	5%	12%	79%
Total	5%	6%	11%	77%

Trabajar en colaboración con tus compañeros

NES Bajo	27%	28%	24%	20%
NES Medio	24%	28%	27%	22%

NES Alto	24%	29%	27%	21%
Total	24%	28%	26%	22%

Chatear, usar redes sociales (Facebook, Twitter) o blogs

NES Bajo	16%	9%	8%	67%
NES Medio	11%	7%	8%	74%
NES Alto	7%	5%	7%	80%
Total	11%	7%	8%	74%

Realizar cálculos y resolver problemas

NES Bajo	24%	22%	21%	32%
NES Medio	17%	19%	23%	41%
NES Alto	13%	17%	25%	44%
Total	17%	19%	23%	40%

Usar simulaciones

NES Bajo	7%	10%	13%	69%
NES Medio	7%	9%	14%	70%
NES Alto	6%	8%	15%	71%
Total	7%	9%	14%	70%

Escribir un programa informático mediante el uso de lenguaje especializado

NES Bajo	11%	13%	18%	58%
NES Medio	10%	11%	17%	63%
NES Alto	9%	9%	15%	67%
Total	10%	11%	16%	63%

Fuente: elaboración propia en base a resultados de Aprender 2016.

Conclusiones

Principales resultados

Entre las principales conclusiones encontradas, pueden mencionarse las siguientes: a

nivel nacional, aproximadamente 40% de los alumnos manifiestan tener una computadora en su hogar, existiendo grandes disparidades entre ellos, ya que menos de 14% de los de menor nivel socioeconómico dicen tener, mientras que más del 72% de los de mayores ingresos tienen. Al tiempo que más del 70% de todos los alumnos –tanto los de bajo como alto nivel socioeconómico– dicen utilizar la computadora en la escuela al menos algunas veces al año. Los datos según sector de gestión indican que 68% de alumnos que asisten a escuelas de gestión estatal utilizan la computadora al menos algunas veces al año, mientras que este porcentaje asciende a 79% para aquellos que asisten a escuelas de gestión privada. Es interesante notar que si analizamos estos porcentajes por nivel socioeconómico, encontramos que en aquellas escuelas a las que asisten los alumnos de menor nivel socioeconómico, no se presentan mayores disparidades entre escuelas públicas (71%) y privadas (71,8%). Y que las públicas que atienden a los alumnos de menor nivel socioeconómico son al mismo tiempo aquellas donde una mayor proporción de alumnos dijo usarlas. Estos resultados muestran que efectivamente la escuela pública ha acercado la tecnología a muchos jóvenes que no cuentan con ella en sus hogares.

Los resultados respecto del uso de las TIC muestran que no existen diferencias significativas por nivel socioeconómico de los alumnos en las actividades planteadas por los profesores. En todos los niveles socioeconómicos, el uso pedagógico de las TIC aparece asociado en mayor medida con el empleo de programas y recursos más sencillos de operar o de uso más extendido: procesadores de texto, visualizadores de documentos escritos o motores de búsqueda en Internet. Por el contrario, las actividades menos habituales sin distinción de nivel socioeconómico de los alumnos involucran tareas más complejas desde el punto de vista de los recursos implicados, tales como lenguaje de programación, manejo de software de simulación o de programas de cálculo matemático.

Discusión

Un elemento a tener en cuenta es que el presente estudio intenta avanzar en el estudio del acceso y uso a las computadoras. Sería muy relevante poder complementar esta información con resultados que hablen del correcto manejo y buena *expertise* en su uso cotidiano, que será clave para la futura inserción laboral, en especial de todos aquellos que no realicen estudios superiores.

Por otro lado, si bien hemos comprobado el alto equipamiento de las escuelas, un elemento adicional a explorar, como continuación de esta investigación, es el acceso a la

conectividad –que suele ser mucho más dispar que el acceso en sí (Tedesco, 2017) – y qué efecto tiene esto en el aprendizaje de los alumnos.

Bibliografía

Keegan Eamon, M. (2004). “Digital divide in computer access and use between poor and non- poor youth”. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 31, 91.

Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional.

Tedesco, J. C, Steinberg, C., y MeschengieserC. (2017). *¿Cómo se integran las TIC en el modelo 1 a 1 en las escuelas secundarias en Argentina?* UNICEF

Tófalo, A. 2016. “Aprender 2016. Acceso y uso de TICS en estudiantes y docentes”, Serie de Informes Temáticas, Secretaria de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

Sunkel, G., & Trucco, D. (2010). “TIC para la educación en América Latina. Riesgos y oportunidades”. Serie Políticas sociales, 167, 1-7.

Vacchieri, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2011). Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC). Resultados del tercer trimestre 2011, Buenos Aires, INDEC.

La relación educativa en propuestas formativas en línea Estudio de caso desde las percepciones de los estudiantes⁶

Beccaria, María Cecilia. Facultad de Comunicación - Escuela de Educación Universidad Austral, Argentina.

Castro Sánchez, Mariángeles. Instituto de Ciencias para la Familia Universidad Austral, Argentina.

Resumen

Las universidades transitan en nuestros días procesos de virtualización que operan sobre sus bases estructurales y deben ser interpretados en el contexto de las transformaciones que las sociedades experimentan. A principios de siglo, Garrison, Anderson y Archer (2000) introdujeron el modelo *Community of Inquiry* (CoI) o comunidad de investigación, que describe cómo los aprendizajes se concretan dentro de una comunidad a través de la interacción de tres elementos nucleares que componen el *core* de una experiencia educativa: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente. En este marco, la creación de vínculos se presenta como una necesidad vital en toda intervención formativa y un factor prevalente en el desarrollo del compromiso académico, especialmente en el ámbito de la educación superior.

En línea con lo anterior, nos proponemos indagar cómo las relaciones interpersonales –y más específicamente el vínculo profesor-estudiante– afectan el desarrollo del compromiso académico en estudiantes universitarios de carreras a distancia dictadas en plataforma virtual. Esta aproximación a nuestro objeto se concreta desde la perspectiva de los estudiantes, a través de una metodología cualitativa de naturaleza exploratorio-descriptiva encuadrada en un estudio de caso.

Entre los hallazgos de este trabajo, el “vínculo profesor-estudiante” aparece asociado a la “dimensión afectiva”, componente del elemento “presencia social” en el modelo CoI. Y son sus propiedades: el “acompañamiento”, el “refuerzo positivo”, la “generosidad” y el “estímulo”. De este modo, la dimensión afectiva y la vocación por la cercanía con el estudiante trascienden el espacio físico y las intervenciones en línea se configuran como potentes generadoras de relaciones interpersonales. Esto se traduce en un trato recíproco, toda vez que se entabla una relación de presencia y proximidad entre los participantes de un trayecto curricular determinado, produciéndose interacciones que posibilitan un conocimiento

⁶ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.bec>

real del otro. Adicionalmente, la generación de vínculos interpersonales se recorta como un factor nuclear en el desarrollo del compromiso académico en propuestas formativas en línea. Desde una perspectiva relacional, el fortalecimiento de los vínculos interpersonales tiene una incidencia central en educación y esto se comprueba también en el espacio virtual, evidenciándose una marcada personalización del proceso en su conjunto.

Palabras clave: relación profesor-estudiante, educación superior, educación en línea.

Abstract

Universities are currently undergoing virtualization processes that operate on their structural bases and must be interpreted in the context of the transformations that societies undergo. At the beginning of the century, Garrison, Anderson and Archer (2000) introduced the Community of Inquiry (CoI) model which describes how learning takes place within a community, through the interaction of three nuclear elements that make up the core of an educational experience: cognitive presence, social presence and teacher presence. In this framework, the creation of links is presented as a vital necessity in any training intervention and a prevalent factor in the development of academic commitment, especially in the field of higher education.

In line with the above, we propose to investigate how interpersonal relationships –and more specifically the teacher-student link– affect the development of academic commitment in university students of a distance-taught career, studied through a virtual platform. This approach to our object is materialized from the students' perspective through a qualitative methodology, of an exploratory-descriptive nature, framed in a case study. The “teacher-student link” emerges associated with the “affective dimension”, a component of the “social presence” element in the CoI model. Its properties are: "accompaniment", "positive reinforcement", "generosity" and "stimulation". In this way, the affective dimension and the vocation for proximity to the student transcend the physical space, and online interventions are configured as powerful generators of interpersonal relationships. This translates into a reciprocal treatment, since a relationship of presence and proximity between the participants of a curricular path is established, producing interactions that allow a real knowledge of the other. Additionally, generation of interpersonal links is defined as a nuclear factor in the development of academic commitment in online training proposals. From a relational perspective, the strengthening of interpersonal links has a central impact on education which is also verified in the virtual space, evidencing a marked personalization of the process.

Key words: student teacher relationship, higher education, online learning.

Introducción

La creación de comunidad en educación

En educación, la generación de vínculos y la creación de comunidad se presentan como necesidades vitales y factores de gran incidencia en el proceso de compromiso académico, lo cual también es relevante para la producción de conocimientos. Para Yepes y Aranguren (2006) las instituciones pueden convertirse en comunidades y es deseable que así sea. Lo común es ese bien compartido por muchos, mediante la participación, que comunica, da y recibe de otros. Si no hay comunidad en una institución, por más organizada y compleja que sea, “no tiene verdadero carácter de institución humana” (p. 186).

Ahora bien, una organización se convierte en comunidad cuando las personas se afirman de manera recíproca, se comunican mediante un doble movimiento de dar y recibir, de compartir y poner en común. La esencia de la comunidad es la interpersonalidad. ¿Qué se comparte, entonces, en una institución comunitaria? Los fines y valores, y los medios para lograrlos: esos bienes útiles para alcanzar los objetivos comunes. Integrarse en una comunidad supone, pues, incorporarse a la tarea común y participar de los bienes: valores compartidos y objetos materiales dispuestos para alcanzarlos y mantenerlos (Yepes y Aranguren, 2006). En definitiva, la comunidad es la medida humana de una sociedad y también de una institución.

Lo central en una comunidad es la comunicación. Si esta no está presente, la comunidad no se consolida. Es necesario aunar voluntades y para esto es imprescindible el diálogo. Cuánto más si se trata de una comunidad educativa. En todos los casos, para que la idea de comunidad quede instalada, es imprescindible la presencia de interacciones significativas entre sus integrantes.

Así lo expresa el modelo introducido por Garrison, Anderson y Archer (2000), *Community of Inquiry* (CoI) o comunidad de investigación, que destaca que el propósito de una experiencia educativa –sea en línea, cara a cara o una combinación de ambas– es su estructuración para el logro de resultados de aprendizaje definidos. El modelo CoI asume que los aprendizajes se concretan dentro de una comunidad y a través de la interacción de tres elementos nucleares: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente. Estas tres esferas y su superposición proporcionan una estructura que facilita la comprensión de la dinámica de un aprendizaje profundo y significativo.

Figura 1
Modelo CoI



Fuente: Garrison, Anderson y Archer, 2000, p. 88. Traducción propia.

Garrison y Anderson (2003) proporcionan un marco para el aprendizaje colaborativo dentro de una comunidad y muestran que la existencia de estos tres elementos atraviesa todo proceso formativo y que es fundamental tenerlos en consideración para su desarrollo exitoso. En concreto, la presencia cognitiva hace referencia a la capacidad de los estudiantes de construir significado mediante la reflexión continua. Es una condición del aprendizaje de alto nivel, pues se relaciona con el pensamiento reflexivo y crítico. Los docentes deben diseñar actividades de aprendizaje que requieran soluciones creativas para luego facilitar la exploración, integración y consolidación de las ideas emergentes en el proceso (Garrison y Cleveland-Innes, 2005).

Por su parte, la presencia social es la “capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente”. Y, por último, la presencia docente es definida como “la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente” (Garrison, 2005, en Gros y Silva, 2006, p. 10).

Los autores dejan en claro que una comunidad de investigación es más que una comunidad social y más que la mera interacción entre los participantes. Es, según expresan, una comunidad que busca la integración de tres presencias: la cognitiva, la social y la

educativa.

En esta misma línea, subrayamos que la constitución de comunidades de aprendizaje es una necesidad emergente en el contexto de la educación superior en la actualidad. Diversos estudios confirman que la presencia docente y la presencia social tienen una influencia percibida significativa en la presencia cognitiva y que, a su vez, la presencia docente también afecta la presencia social (Garrison, Cleveland-Innes y Fung, 2010). Estos resultados apuntan a remarcar el papel clave que la presencia docente tiene en la creación de comunidad y, por lo tanto, en el desarrollo de vínculos interpersonales en el ámbito académico. En este sentido, una comunidad de investigación, como vimos, integra elementos cognitivos, sociales y de enseñanza que van más allá de intercambios de bajo nivel (Garrison y Anderson, 2003).

En la tabla siguiente se detallan las particularidades de cada una de las presencias mencionadas, distinguiendo sus categorías e indicadores.

Tabla 1

Características de los tres tipos de elementos descritos en el modelo de CoI

Elementos	Categorías	Indicadores (ejemplos)
Presencia cognitiva	Evento desencadenante	Sensación de perplejidad
	Exploración Integración	Intercambio de información
	Resolución	Conexión de ideas Aplicar nuevas ideas
Presencia social	Dimensión afectiva	Emociones
	Comunicación	abierta Libertad de expresión Fomentar la
	Cohesión de grupo	colaboración
Presencia docente	Gestión educativa	Definición e inicio de tópicos de discusión
	Construcción de sentido Instrucciones explícitas	Compartir significados Centrar el debate

Fuente: Garrison, Anderson y Archer (2000), p. 89. Traducción propia.

Otro punto por destacar, de especial relevancia para nuestro trabajo, es que la presencia social parece ser una variable mediadora entre la presencia docente y la presencia cognitiva. Además, los resultados indican que la presencia docente influye de manera directa en la presencia social y cognitiva (Picciano, 2002). Los estudios vienen a reforzar la

interdependencia de estas tres esferas del modelo.

Con respecto a la presencia docente, hay creciente evidencia de la importancia de este elemento, como un condicionante significativo de la satisfacción del estudiante, del aprendizaje percibido y del sentido de comunidad. Esto coincide con lo expresado por Tinto (2012) respecto de la relevancia de la figura del docente, fuera y dentro del aula, en el proceso de desarrollo del compromiso académico.

Centraremos nuestro trabajo en la esfera “presencia social” y su desagregación en “dimensión afectiva”, “comunicación abierta” y “cohesión de grupo”, por entender que tales elementos se relacionan de manera directa con el objetivo general de este trabajo, constituyéndolos en categorías apriorísticas de análisis. Retomaremos este punto en el apartado correspondiente al diseño metodológico.

Desarrollo

El vínculo profesor-estudiante

En educación, el concepto de interacción “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos” (Coll y Solé, 1990, en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 103). Ahora bien, con el avance de las TIC, el campo de la comunicación humana ha experimentado transformaciones profundas, irradiando sustancialmente sobre el ámbito educativo.

En la interacción educativa, docente y alumnos gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada, enfrentándose a algo que los supera y que requiere el compromiso y la aceptación de los riesgos implícitos. Meirieu (2006) remarca que aprender es nacer a otra cosa y destaca la labor del educador en este nacimiento. En términos de enseñanza y aprendizaje, advierte la importancia de organizar la confrontación del sujeto con el saber y proporcionarle las ayudas para hacerlo propio. Allí está el maestro: conocedor del aprendiz, lo impulsa a abordar un saber que lo sobrepasa y no lo deja solo, sino que interviene brindándole la asistencia necesaria para que lo haga propio. Es precisamente en este punto en el que se vinculan su pensamiento con las ideas de García Hoz (1987) y los pedagogos personalistas, quienes resaltan el rol activo de educador y educando, pero otorgan a este último un lugar protagónico.

Es claro que ya no es suficiente para el docente el dominio de una materia o disciplina, porque el acto de educar implica interacciones complejas que involucran múltiples dimensiones: simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, éticas. Porque un profesional de

la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002), adquiriendo la acción de educar un enfoque holístico.

El carácter individual y endógeno del aprendizaje, no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa también en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. El estudiante no produce conocimiento en soledad, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. Esos otros, en el ámbito de una propuesta educativa, son el docente y los pares. El docente se constituye así en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Esta mediación se caracteriza de diversas formas, en una situación que no es unidireccional, sino interactiva. Así, el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forma parte de la calidad de la docencia misma (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

Debemos privilegiar en todos los casos el vínculo entre el docente y el estudiante, con la clara conciencia de que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (Delors, 1996). Porque el encuentro se da siempre entre dos seres y no se reduce a estar cerca físicamente, sino que implica un intercambio movido por el deseo de comunicarse y crear una forma de unidad fecunda. Esto demuestra que el hombre no se halla delimitado como los objetos, sino que está siempre relacionándose activamente con otros. En tal sentido, las personas son realidades constituidas por confluencias de relaciones, pues proceden del encuentro y están llamadas a crear nuevas formas de encuentro (López Quintás, 2004).

Bain (2007), al estudiar las características de los profesores destacados, puso especial énfasis en las condiciones de cortesía en el trato, escucha atenta, aceptación del disenso y gusto por los desafíos intelectuales. También valoró a aquellos que contribuyen al intercambio de ideas, entablan conversaciones, indagan en las experiencias, inquietudes, ambiciones y logros de sus estudiantes, y forman comunidades en las que todos aprenden, creando entornos propicios para que tales procesos tengan lugar. Estos aspectos también se destacan en la obra de García Hoz (1988).

En todos los casos, resulta difícil definir lo que un buen profesor debe tener, aunque existe consenso en la identificación de áreas básicas de competencias: ayudar al alumno a producir conocimiento, a crecer como persona y a plantarse como actor crítico de su entorno (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002). “Esto conduce a pensar que el docente guía, orienta y acompaña, pero en especial enamora al estudiante de lo que hace, de lo que conoce, de cada cosa que aprende” (Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno, 2011, p.15).

Ubicuidad y mediaciones

Lo cierto es que “todas las relaciones humanas son mediadas, incluso las aparentemente ‘directas’ interacciones cara a cara” (Burbules y Callister, 2006, p. 257). La cercanía física no es reaseguro de una mejor comunicación, ni siquiera de una interacción más eficaz. Como lo afirman Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), la simple proximidad física no define a un grupo, mientras que sí es posible constituirlo entre personas distantes geográficamente, siempre que interactúen efectivamente y se influyan mutuamente con apoyo de los medios tecnológicos. Claro está, es imprescindible la presencia de estas interacciones significativas entre los integrantes.

Por otra parte, entendemos que la Internet no es sólo una red, sino un espacio al que la gente acude para actuar e interactuar. A principios de siglo, Brunner (2000) avizoraba una revolución de magnitud similar a la creación del formato escuela, un cambio de paradigma organizado en torno a las tecnologías de información y comunicación, que “son la base de un nuevo tipo de relaciones; las relaciones de red” (p. 11). Las redes dan lugar a flujos, que hacen posible la comunicación instantánea y confieren relevancia a los agentes, creando una auténtica geografía virtual. Es esta sociedad de la información, con sus contradicciones y brechas, la que “proporciona el entorno en el que se desarrollarán los nuevos escenarios educativos” (p. 14).

De acuerdo con Burbules (2014), en la actualidad la persistente conectividad inalámbrica y los dispositivos móviles aportan oportunidades de aprendizaje a más personas, en más contextos, sin costo o por un importe mínimo. “Esta idea del aprendizaje ubicuo significa que el aprendizaje se transforma en una proposición de cualquier momento y en cualquier lugar y que, como resultado, los procesos de aprender están integrados más a fondo al flujo de las actividades y las relaciones diarias” (p. 132).

Aquí desaparece la noción de distancia para ser sustituida por la de ubicuidad, facilitando no sólo el desarrollo de actividades grupales y el diálogo, sino también la creación de vínculos interpersonales entre los participantes, lo que genera un clima propicio para la colaboración, requisito para aprender. Pues el aprendizaje aquí nunca dependerá sólo de sí mismo: se produce una autonomía distinta, en la que distancia es igual a ubicuidad e independencia es sinónimo de participación (Caldeiro, Fernández Laya, Rogovsky y Trech, 2014). No sólo se interactúa con el contenido, sino también con los otros. Y esto se desarrolla en una modalidad de asincronía sincrónica, por tratarse de propuestas enmarcadas en un determinado período de tiempo que engloba las interacciones de los participantes.

Asimismo, este aprendizaje ubicuo abre paso a un modo más social de aprender, aún

cuando el individuo esté físicamente solo, generando un espacio de comunidades de autoaprendientes integrados e interconectados por los medios y redes sociales. El estudiante toma mayor relevancia en estos entornos virtuales, puesto que se dibuja un marco de referencia orientado hacia el aprendiz y no tanto hacia el maestro. De esta forma, la educación se enfoca más en las necesidades, intereses y motivaciones del estudiante, fomentando su autonomía y desarrollo (Burbules, 2014).

Comunidades *off* y *online*

Del desarrollo anterior se desprende que para muchos usuarios los círculos virtuales son más vitales y relevantes que otras áreas de actividad *offline* de su vida, como lo indica la cantidad de tiempo que invierten en ellos. Lo cierto es que no es posible hoy establecer divisorias tajantes entre la vida *on* y *offline*; sería una simplificación exagerada “trazar una frontera nítida entre las actividades, o entre las identidades, *on* y *offline*” (Burbules y Callister, 2006, p. 273). Los bordes son porosos y las diferentes dimensiones anidan en la unidad de la persona, aunque no estén exentas de tensiones.

La construcción de una comunidad *online* es posible, entendiendo a la Internet como un ámbito o entorno en el que las interacciones suceden y que rompe con la noción tradicional de espacio-tiempo, deparando implicaciones emocionales y afectivas reales en los actores, así como productos concretos de sus acciones colaborativas. Estas comunidades son tan reales como cualquier otra y operan como potentes organizaciones del aprendizaje cooperativo. Por eso, cuando nos referimos a la educación virtual o en línea, asumimos la presencia de un grupo de personas que aprenden, interactúan entre sí y ejercen una influencia recíproca. “Esta influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que se intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un período dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias, valores, conocimientos, opiniones” (Schmuck y Schmuck, 2001, en Díaz Barriga, Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 102).

Gvirtz y Palamidessi (1998) coinciden en que la acción de educar es un fenómeno comunicativo que se manifiesta en un complejo intercambio de influencias. La educación es una forma de diálogo en la que el aprendiz aprende a construir imágenes y herramientas para interactuar en el mundo con la ayuda y guía del enseñante. Es un proceso de diálogo que demanda la construcción de un andamiaje por parte de quien enseña, para que el que aprende adquiera capacidades simbólicas, técnicas y afectivas que le permitan acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la vida social y política. Ese diálogo, sea presencial o mediado

por las tecnologías, es el motor de creación de comunidades educativas y del fortalecimiento del compromiso estudiantil.

En todos los casos, la comunicación mediada por TIC es eficaz para mantener comunidades dispersas, pero es necesario utilizar técnicas que permitan concretar una auténtica comunicación. Los espacios físico y virtual tienen en esto idénticas características. En ambos se patentiza la urgencia de crear comunidad, de perfeccionar la comunicación, el diálogo y la participación para que la experiencia educativa se potencie.

Diseño metodológico

El presente trabajo, que se inserta en un proyecto de investigación de mayor escala, apunta a la indagación de la incidencia de las relaciones interpersonales en el compromiso académico de estudiantes universitarios, a través del abordaje de un caso paradigmático. Presentamos un diseño con perspectiva fenomenológica, con el fin de analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2016), conformado por alumnos de una casa de estudios de nivel superior pertenecientes a un ciclo de complementación curricular de grado universitario con modalidad a distancia (virtual o en línea).

En su carácter de estudio exploratorio-descriptivo, esta investigación es una aproximación al conocimiento de ciertas trayectorias y dinámicas propias del vínculo profesor-estudiante en esta institución universitaria que, como afirmamos más arriba, se encuentra dentro de un paradigma personalizador de la educación. Se procura, por un lado, como adelantamos, obtener y analizar información para reconstruir categorías conceptuales y, por otro, hallar las regularidades, coincidencias y divergencias del universo englobado.

Hecha esta aclaración y en línea con lo que Neiman y Quaranta (2006), refiriéndose a un caso de estudio, conceptualizan como “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (pág. 220), recortamos nuestro universo espacio-temporal, situándolo en una universidad privada argentina, en el trienio 2016-2018.

En segundo término, por tratarse de una investigación con estudio de caso (y no de un estudio de caso en el que muestra y universo coinciden), se opta por una muestra no probabilística, de tipo estratégico o de conveniencia (Cea D’Ancona, 1996). Esta decisión se encuentra sustentada en los tiempos disponibles, así como en la posibilidad de acceso a la información obrante en la plataforma virtual y la recopilación de los datos existentes en soporte digital.

La muestra está conformada por 436 respuestas obtenidas de estudiantes a lo largo un

total de 27 cursos desarrollados entre 2016 y 2017. Se trata de un instrumento diseñado ex profeso para el ciclo de complementación curricular, de tipo mixto, compuesto por 30 posiciones, de las cuales 26 son de tipo cerrado y 4 de tipo abierto, a fin de que los sujetos que las completen tengan la libertad de elaborar las respuestas con sus propias palabras (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

El cuestionario se aplica al finalizar cada espacio curricular de la carrera (las asignaturas son secuenciales y tienen una duración aproximada de un mes), con el objeto de recoger las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia formativa y efectuar los ajustes pedagógicos necesarios en el marco de un modelo de mejora continua. Para utilizarlo en el presente estudio, se solicitan los permisos correspondientes, y, paralelamente, en el momento en el que el instrumento es administrado a los alumnos, se les aclara que su participación es anónima y voluntaria y que los datos brindados se resguardarán confidencialmente.

El análisis de los 29 cuestionarios aplicados se realiza por medio de la herramienta Atlas.ti versión 7.5.7 (Cincom Systems Inc., 2018). Como primer paso, la información obtenida se registra en archivos individualizados, que constituyen documentos primarios. Hecho esto, se procede a su lectura minuciosa para dar comienzo al microanálisis de los discursos y testimonios de los estudiantes, renglón por renglón, hasta abarcar la totalidad del material recolectado y seleccionado.

Análisis. Vínculos personales y formación de comunidad

Como se desprende de nuestro desarrollo teórico previo, nos aproximamos a los datos con un esquema de categorías apriorísticas extraído del modelo CoI (Garrison, Anderson y Archer, 2000). Producimos, pues, un doble movimiento al ensamblar estas con las categorías que van emergiendo durante el proceso de análisis. En esta instancia realizamos un escrutinio profundo, atento y sistemático de los datos, en busca de nuevos conceptos y relaciones que nos posibiliten reconstruir las categorías a priori trabajadas y construir las categorías emergentes, a partir de sus propiedades y dimensiones.

De este modo logramos, en un primer momento, establecer relaciones entre las ideas y el marco teórico desarrollado, específicamente con el elemento “presencia social” identificado por Garrison, Anderson y Archer (2000) en su modelo CoI, y las tres dimensiones o categorías intervinientes en el proceso formativo: “dimensión afectiva”, “comunicación abierta” y “cohesión de grupo” (Garrison y Anderson, 2005).

Dimensión afectiva

La “dimensión afectiva” emerge continuamente enlazada, por un lado, al “vínculo profesor-alumno” y, por otro, a la “presencia y/o cercanía docente”. La primera de estas subcategorías, “vínculo profesor-estudiante”, se descompone, a su vez, en diferentes propiedades: “acompañamiento”, “refuerzo positivo”, “generosidad” y “aliento y/o estímulo”.

Otro punto por remarcar es que, a partir de la relación interpersonal entablada, el estudiante asimila al buen profesor con una buena persona. Generamos, pues el código *in vivo* “buen docente-buena persona”, evidenciando cómo lo que prima en el acto educativo es la interpersonalidad y cómo las mediaciones digitales posibilitan este desarrollo.

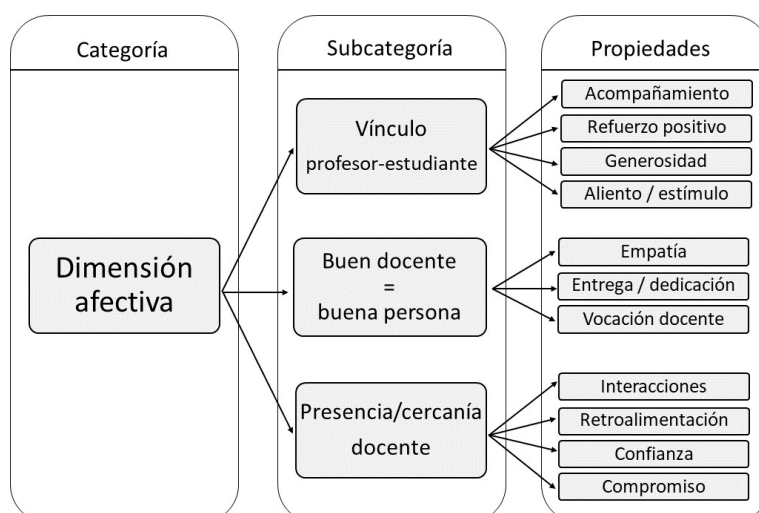
Del mismo modo, la “empatía”, la “entrega y/o dedicación” y la “vocación docente” son percibidas y valoradas positivamente, como atributos de la subcategoría “buen docente-buena persona”, haciéndose extensivas a la propuesta formativa toda.

Se insiste fuertemente en la alusión a la persona del docente y cómo esta impacta en los estudiantes, subrayando la característica interpersonal del acto educativo. Vemos de este modo cómo la propuesta formativa es atravesada por los atributos de la persona del profesor y por el “vínculo profesor-estudiante”.

Por otra parte, los datos muestran que los estudiantes refieren recurrentemente a la “presencia y/o cercanía docente”, evidenciada en la frecuencia y significación de las “interacciones” mantenidas.

En todos los casos, se expresa como deseable el fortalecimiento del “vínculo profesor-estudiante” y la mayor “presencia y/o cercanía docente” remarcándose, además, como factor facilitador necesario para que la experiencia educativa sea completa.

Figura 2



Codificación axial de la categoría “dimensión afectiva”

Fuente: elaboración propia.

Comunicación abierta

La “comunicación abierta” es considerada una categoría central y necesaria para el desarrollo exitoso de una intervención formativa en línea, para enriquecer la experiencia educativa y para el crecimiento del compromiso académico. Es un punto recurrente en los testimonios recolectados la necesidad de una comunicación profesor-alumno intensa y fluida.

Se vincula fuertemente la “comunicación abierta” a la “claridad” de los mensajes y las intermediaciones, tanto de las “consignas” como de la “exposición docente” en general. Es de tal peso este componente, que la falta de “claridad” puede atentar no sólo contra la “comprensión” y la “construcción de sentido”, sino también afectar seriamente el fortalecimiento del “vínculo profesor-alumno”.

Por su parte, la “construcción de sentido” constituye un elemento central que emerge a la par de “interacciones significativas” multidireccionales y “devoluciones relevantes” en el marco de la propuesta formativa.

En línea con lo anterior, también la calidad de las devoluciones –que hemos denominado “devoluciones relevantes”– es vista como un elemento que no sólo favorece la “comunicación abierta”, sino que agrega valor a la propuesta formativa en su conjunto. Contrariamente, cuando la calidad de las devoluciones decrece, los estudiantes lo valoran negativamente.

La falta de “devoluciones relevantes” atenta, pues, contra la “comunicación abierta” y la “construcción de sentido”, actuando en perjuicio de la valoración de la propuesta global. En todos los casos, una “respuesta” rápida y pertinente es percibida como un elemento que favorece la “comunicación abierta”.

Otro aspecto surgido del análisis es que el “tono” de la “respuesta” del docente matiza la comunicación con los estudiantes. Esto se percibe y decodifica como una propiedad relevante. Esta “respuesta”, además, es valorada en su “contenido”. No cualquier tipo de interacción es una respuesta y basta con su sola recepción. Esta tiene que venir a resolver la situación o la demanda planteada de manera concreta, dando muestra de “eficacia”.

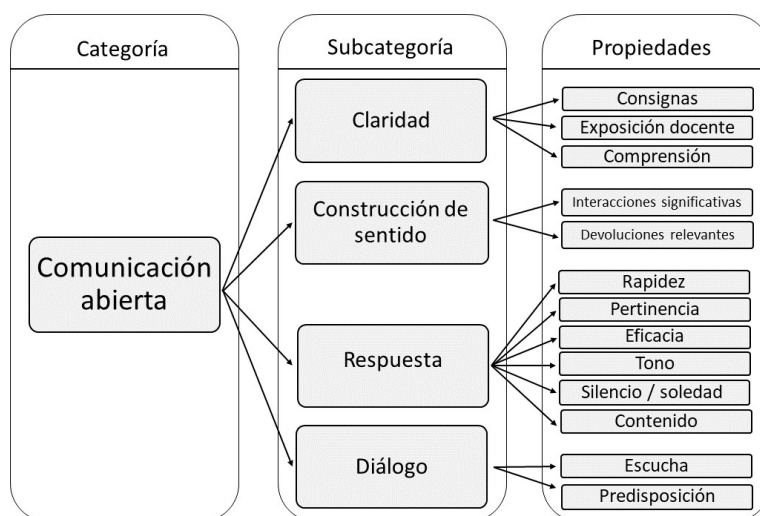
Del mismo modo, la falta de “respuesta” es otro elemento que actúa en perjuicio de la “comunicación abierta” y la “construcción de sentido”, y se extiende también como valoración de la propuesta formativa en su totalidad. Adicionalmente, en ciertos pasajes, la

falta de “respuesta” es percibida como “silencio y/o soledad”:

Otra subcategoría que emerge del microanálisis y la codificación realizados es el “diálogo” con el docente, siempre altamente valorado. La experiencia de la “escucha” por parte del profesor es real y experimentada en el marco de este “diálogo/presencia dialogante”, aún en entornos virtuales, vinculándose con la capacidad de “respuesta”.

El “diálogo”, asimismo, se traduce en una “predisposición” del docente hacia el estudiante, que lo vuelve cercano y accesible, y que pesa más que otros factores descriptos.

Figura 3



Codificación axial de la categoría “comunicación abierta”

Fuente: elaboración propia.

Cohesión de grupo

Del microanálisis efectuado surge que la categoría “cohesión de grupo” está firmemente afectada por el rol mediador que el docente tiene en el desarrollo y mantenimiento de propuestas formativas en línea, conformando la subcategoría “acciones de involucramiento”. A su vez, esta se descompone en las siguientes propiedades: “facilitación”, “exigencia”, “motivación” y “organización”.

Por otra parte, la falta de “acciones de involucramiento” por el docente afecta negativamente la vivencia de “cohesión de grupo”. Es notable la necesidad de que opere como factor de cohesión grupal. También se percibe afectada la vivencia de “cohesión de grupo” en ocasiones en que el docente tiene un proceder desigual respecto de los alumnos, como por ejemplo a través del “uso de recursos” de manera arbitraria, o cuando las interacciones se dan por otros canales a los que no puede acceder el grupo como tal, pasando

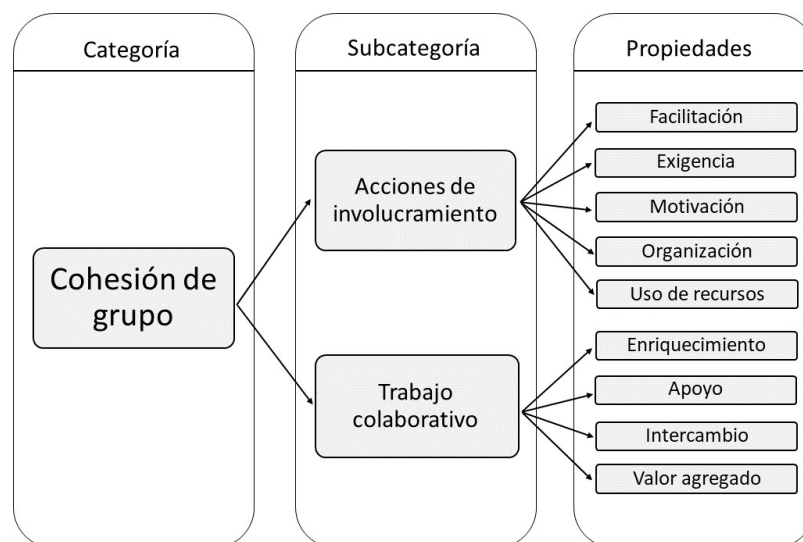
de un estilo comunicacional multidireccional a un intercambio bidireccional y selectivo aleatorio.

De los datos analizados, se desprende también una valoración positiva respecto del “trabajo colaborativo”, como favorecedor de una mayor “cohesión de grupo” y elemento de “enriquecimiento” personal. Contrariamente, la falta de interacciones y propuestas de trabajo colaborativo es vista de manera negativa, configurando una experiencia de menor calidad y escasa posibilidad de enriquecimiento.

Aparece, finalmente, una vinculación entre ambas subcategorías “acciones de involucramiento” y “trabajo colaborativo”, destacando al docente como guía y mediador necesario en esta instancia.

Figura 4

Codificación axial de la categoría “cohesión de grupo”



Fuente: elaboración propia.

Notas conclusivas

La generación de vínculos interpersonales, a través de un trato frecuente y cercano así como de diálogo abierto, es un factor central en el estudio del compromiso académico, tal como se desprende del presente estudio. La dimensión afectiva y la vocación por estar cerca trascienden el espacio físico y se instalan también en el virtual. Y es así que las propuestas en línea se presentan como generadoras de relaciones interpersonales sólidas y potentes.

Si hay un trato, un conocimiento del otro y se entabla una relación de presencia entre las personas implicadas en una trayectoria formativa, desde el diálogo y la confianza, se está

promoviendo el compromiso. Cuánto más si se suman la presencia afectiva y la implicación emocional recíproca que, como se desprende de nuestra indagación, se verifican también en las propuestas en línea.

La acción de acompañar es remarcada, en todos los casos, como algo nuclear del compromiso académico. Porque no se trata de un proceso en solitario, sino de un camino transitado en conjunto. El acompañamiento del profesor se produce desde su ser persona, más allá del rol específico que desempeña; es, pues, independiente de las funciones que desarrolla. La orientación se asume, así, como una acción de persona a persona y así es percibida por los estudiantes.

Del mismo modo, de manera transversal a las respuestas obtenidas, se consolida una visión positiva de la experiencia tecnológica como favorecedora de vínculos, de interacciones fluidas, de presencias cercanas experimentadas por los diferentes canales de comunicación. Surge, por esto, la crítica frente a la falta de aprovechamiento de las herramientas a disposición en la plataforma virtual por parte del docente.

Queda claro, finalmente, a partir de los datos recolectados y analizados, que en la práctica educativa el profesor tiene y seguirá teniendo un papel fundamental. Será vital para su labor, por tanto, establecer un buen vínculo afectivo con los alumnos y favorecer los lazos de estos entre sí, buscando tiempos, formas y recursos que posibiliten el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, en cada intervención formativa y más allá de las mediaciones que predominen.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Universitat de Valencia.

Brunner, J. J. (2000). "Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información". Chile: PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Burbules, N. (2014). "El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos". *Entramados. Educación y Sociedad*, 131-135.

Burbules, N., & Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

- Caldeiro, G., Fernández Laya, N., Rogovsky, C., & Trech, M. (2014). "Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención". En G. Schwartzman, F. Tarasow, & M. Trech, *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción* (págs. 115-133). Rosario: Homo Sapiens; Flacso Argentina.
- Cea D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación sobre el siglo XXI*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible. Una nueva formación humana*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1988). *La educación personalizada*. Madrid: EUNSA.
- Garrison, R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, R., Cleveland-Innes, M. (2005). "Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough". *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148.
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education". *The Internet and Higher Education*, 2(2-3): 87- 105.
- Garrison, R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2010). "Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the community of inquiry framework". *Internet and Higher Education*, 31–36.

- Gros, B., & Silva, J. (2005). “La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 36 (1). http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm.
- Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M. (2017). “Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 22 N° 75, pp.1169-1186.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. (6a edición). México: Mc Graw Hill.
- López Quintás, A. (2004). *El secreto de una vida lograda. Curso de pedagogía del amor y la familia*. Madrid: Palabra.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Planeta.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Picciano, A. (2002). “Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course”. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6 (1): 21–40.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. (2011). “Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente”. *Educación y educadores*, 14 (1).
Obtenido de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>

Tinto, V. (2012). "Enhancing student success: Taking the classroom success seriously". *The International Journal of the First Year in Higher Education; Brisbane*, (3)1; 1-8. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119.

Yepes Stork, R., & Aranguren Echevarría, J. (2006). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. 6a ed. 1a reimp. Navarra: EUNSA.

Perseverancia, pasión y actitud de vida en tiempos del “ya-ya y ya-fue”⁷

Barni, Ma. C. Universidad de la Defensa Nacional – Universidad Austral

Daura, F. T. CIIPME-CONICET- Universidad Austral

Llull, L. Universidad de la Defensa Nacional

Elizalde, C. Universidad de la Defensa Nacional

Resumen

Este estudio, parte de uno más amplio, se plantea dos objetivos: describir la *actitud de vida* y el *grit* en estudiantes de carreras impartidas por una institución militar de la República Argentina y analizar la vinculación existente entre las dimensiones que conforman los dos constructos mencionados y diversas variables sociodemográficas.

La muestra seleccionada, en forma no probabilística, por conveniencia, integra el grupo etario inserto en la sociedad de la incertidumbre e inmediatez, también denominada del “ya-ya y ya-fue” (García Pintos, 2012) en la que los jóvenes suelen abandonar proyectos (Messing, 2009).

El “sentido personal”, como constructo, se conceptualiza como la creencia existencial de que la vida tiene un propósito, el saber que cada persona necesita conocer para desplegar sus objetivos vitales. Reker y Woo (2011) sostienen que las personas extraen el sentido a partir de una variedad de fuentes que incluyen actividades de recreación, creativas, relaciones personales, logros personales y académicos.

La “perseverancia” (*Grit*, en inglés), definida como la pasión y la constancia para alcanzar objetivos, implica resistir con esfuerzo e interés los desafíos que se presentan, independientemente de las dificultades, la monotonía y las vivencias de fracaso. Es una cualidad que poseen en común los líderes (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007), particularmente aquellos que se plantean objetivos de mediano y largo alcance, a los que se aferran para hacerlos realidad.

La muestra conformada por 160 estudiantes, a quienes se les administró un cuestionario sociodemográfico diseñado *ad hoc*; la Escala Grit (*Grit Scale*) (Duckworth et al., 2007) en proceso de validación (Tortul y Daura, en evaluación) y el Test de Actitud de Vida (LAP-R (VE-AA) adaptado a Argentina (Barni, 2017). El análisis fue estadístico descriptivo correlacional.

⁷ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.bar>

Los resultados muestran que los participantes puntúan alto en las dimensiones *Propósito (P)*, *Elección/Responsabilidad (E/R)* del LAP-R y *Perseverancia de Esfuerzo* del Grit; arrojaron que no hay diferencias significativas por grupo etario salvo en la dimensión *E/R* –el grupo de 21/24 años presentan los puntajes más altos–. Al dividirse en rango etario y género, las mujeres muestran tener diferencias significativas en la dimensión *Vacío Existencial (VE)* del test de Actitud de Vida y los varones presentan una tendencia en las dimensiones *E/R* y *P*.

El trabajo evidencia información relevante para la formación profesional, la toma de decisiones en el estilo educativo y la gestión institucional, a fin de colaborar en una formación integral y profesional tan específica y particular como la militar, en aspectos como, por ejemplo: la formación del carácter, el liderazgo, etc., especialmente en tiempos de cambios tan radicales que complican la previsión de los saberes involucrados en los desempeños profesionales futuros. Sí se reconoce que las capacidades del grit y la actitud de vida colaboran en el despliegue de sus proyectos vitales.

Palabras clave: grit, actitud de vida, tiempos de incertidumbre.

Abstract

This study -part of a broader one- whose objectives aims to describe *life attitude* and *grit* in students of a military college in Argentina and analyze the relation between the dimensions that make up the two mentioned constructs and various sociodemographic variables.

A non-probabilistic and convenience sample integrates the age group inserted in the society of uncertainty and immediacy, also called the “*ya ya o ya fue*” (García Pintos, 2012) where young people tend to abandon their projects (Messing, 2009).

The personal sense as a construct is conceptualized as the existential belief that life has a purpose. Reker and Woo (2011) claim that people draw meaning from a variety of sources, including recreational activities, meeting basic needs, creative activities, personal relationships, personal and academic achievements. This sense of life is the knowledge that each person needs to know to develop their vital objectives.

Grit, defined as the passion and perseverance to achieve long-term goals, implies resisting with effort and interest the challenges that may arise, regardless of the difficulties, the monotony and any failures experienced. It is a quality shared by leaders (Duckworth, Peterson, Matthews and Kelly, 2007), particularly those who set medium and long-range objectives and who cling to them to make them a reality.

The sample was composed of 160 students, who were administered an *ad hoc* sociodemographic questionnaire, the Grit Scale (Duckworth et al., 2007), which is in the process of validation (Tortul and Daura, in evaluation) and the Life Attitude Test (LAP-R (VE-AA) in the Argentinian adaptation (Barni, 2017). A correlational descriptive statistical analysis was carried out.

The results showed that the participants score high on Purpose (P), Choice/Responsibility (C/R) dimensions of the LAP-R and Effort Perseverance of Grit. The analysis showed that there are no significant differences by age group except in the E/R dimension – the group of 20 to 25 years have the highest scores–. When divided into age range and gender, women show significant differences in the Existential Vacuum (VE) dimension and men have a tendency in the E/R and P dimensions of the Life Attitude test.

In conclusion, this work shows relevant information in professional training, decision making in the educational style and institutional management to collaborate in the integral and professional training as specific and particular as the military, in aspects such as character formation, leadership, etc., especially in times where the radical and immediate changes complicate the forecast of the knowledge involved in future professional performances. However, it is known that the skills of the Grit and the attitude of life collaborate in the vital projects.

Keywords: grit, life attitude, age of uncertainty

Introducción

En los tiempos actuales, hemos pasado de una sociedad que proponía un camino establecido “para toda la vida” a una que propone contramarchas, actualizaciones y cambios continuos. En una época en la que el acceso a un título de grado no garantiza ni la estabilidad ni la permanencia en una misma institución a lo largo de toda la vida, se hace necesario pensar en la conveniencia de generar y alentar un proyecto vital, y cómo relacionarlo con la formación de las jóvenes generaciones, en tiempos caracterizados por la falta de sentido, donde es difícil encontrar objetivos, tomar decisiones y llevarlas a la práctica, donde la inmediatez es el estilo dominante, la forma de vida que los estos jóvenes conocen (García Pintos, 2012; Bauman, 2007).

Desde este lugar, se puede considerar que las capacidades desarrolladas a lo largo de la trayectoria académica pueden influir en la actitud de vida (Barni, 2019). En este sentido, se hace necesario revisar la educación y su evolución al lado de las revoluciones de la palabra (Castells, 2001), ya que en tiempos anteriores los cambios en el lenguaje (las diferentes

evoluciones de la palabra) tomaban varias generaciones para completarse. Por ejemplo, la evolución/revolución llamada *Galaxia Gutemberg* (Castells, 2001) que acompañó la masificación de la educación de la mano del libro, influyó en la educación por varios cientos de años, pero la revolución denominada *Galaxia Internet* (Castells, 2001) lleva solo unas décadas produciendo cambios abundantes y de relevancia. Es por ello que se considera importante estudiar y relacionar estos conceptos en jóvenes estudiantes que se preparan en un mundo en continuo cambio y considerar que lo que hoy es significativo se puede transformar en obsoleto mañana, y en cómo prepararlos para que esta formación pueda ser relevante para su vida futura.

En este contexto, la realidad de los jóvenes en Argentina que no logran alcanzar sus objetivos a mediano y largo plazo es acuciante (Messing, 2009, Espeche, 2013). Prueba de ello es que en algunas carreras se inscribe una mayor cantidad de alumnos que en décadas anteriores, pero los números de egresos se mantienen en los mismos niveles (Urquijo, 2019). Esta realidad, que puede ser estudiada y observada desde distintos puntos de interés, muestra una gravedad profunda y manifiesta. En este trabajo, se estudia la perspectiva que está influida por algunas capacidades propias de los estudiantes y se propone pensar, a partir de la relación entre los dos conceptos estudiados, la mejora de la práctica educativa de forma específica para el cambio de época.

Es en esta realidad, que se propone estudiar la relación entre el *grit* en el concepto desarrollado por Duckworth et al. (2013) y la *actitud de vida*, como la creencia existencial de que la vida tiene un propósito (Reker, 2007), dentro de un estudio mayor que incluye otras variables a ser consideradas –como la retención y el compromiso académico–, con el propósito de conocer cómo se puede mejorar la calidad educativa a partir del conocimiento de estas relaciones.

Este trabajo, que es parte de uno más amplio, se plantea dos objetivos generales. Por un lado, describir la *actitud de vida* y el *grit* en estudiantes de carreras impartidas por una institución militar de la República Argentina; por el otro, analizar la vinculación existente entre las dimensiones que conforman los dos constructos mencionados y diversas variables sociodemográficas.

La muestra seleccionada, en forma no probabilística y por conveniencia, tiene la particularidad de integrar un grupo etario que se encuentra inserto en la sociedad de la incertidumbre e inmediatez, también denominada del “ya-ya y ya-fue” (García Pintos, 2012) en la que los jóvenes suelen abandonar proyectos (Messing, 2009).

Desarrollo

Actitud de Vida

Durante la mayor parte del siglo XX se desarrolló un interés manifiesto en estudiar si las personas conocen los objetivos o metas de su vida y el sentido de la existencia o sentido de vida— y también, desde una perspectiva pedagógica, en la forma de acompañarlas en la búsqueda y definición de esa misión de vida: “... el hombre tiene capacidad para diseñar su proyecto de vida y transformar el medio en el que vive. Puede triunfar en este cometido, también puede fracasar” (Strada, 2013, p. 89).

Frankl (1982/2002) encuentra que la falta de sentido en la vida es una de las causas de la enfermedad psíquica que tanto le preocupa, la cual denomina neurosis noogena, que es “... la incapacidad del paciente para encontrar significación y sentido de responsabilidad en la propia existencia” (Allport, 1991). Frankl (1982/2002) sostiene que el hombre solamente podrá realizarse en la medida en que alcanza una plenitud hacia el mundo y no dentro de sí mismo: “El hombre apunta por encima de sí mismo hacia algo que no es él mismo, hacia algo o alguien, hacia un sentido cuya plenitud hay que lograr o hacia un semejante con quien uno se encuentra” (p. 21); es quien proporciona la teoría sobre la que Reker (1996/2007) elabora el LAP-R (Test de Actitud de Vida Revisado, por sus siglas en inglés) en la idea de que el sentido de vida es el motivo que impulsa a una persona a lograr lo que se propone o ser de una forma determinada (Frankl, 1982/2002).

La *actitud de vida* puede considerarse como la razón que impulsa a lograr lo que cada persona se propone, a ser de la manera que elige; incluye la búsqueda de objetivos, la responsabilidad unida a las elecciones, más la coherencia en un sentido de vida personal y la trascendencia existencial. Esta expone a las personas que se han podido sobreponer al fracaso con una buena aceptación de sí mismos más una aceptación del pasado, conociendo que es el resultado de su propio pasado pero que no se está cautivo de él y se es el decisor de su futuro (Frankl, 1982/2002; Reker, 2007 en Barni, 2019). El factor *propósito/coherencia* estudia la coherencia y el propósito en la existencia de uno mismo; *elección/responsabilidad* describe el control y los esfuerzos que tiene la persona con respecto a sus propios logros, la libertad, la confianza en las decisiones tomadas, la voluntad para concretarlas y la capacidad de discernir y decidir; *vacío existencial* se caracteriza por la incertidumbre y por no poder encontrar un sentido a la vida, lo que implicaría no poder definir qué es lo que le falta a la persona para encontrar el significado de la existencia; *búsqueda de objetivos* refiere a que a la persona le interesan las novedades, que opta por la aventura o que le interesa quebrar la rutina, que es alguien que elige nuevas metas a alcanzar de manera constante o que busca encontrar barreras

para vencer dentro de su estilo de vida, e implica, también, un nivel de decisión en estas nuevas metas a alcanzar.

Grit

El *grit* es la pasión y la perseverancia para alcanzar objetivos a largo plazo; implica resistir con esfuerzo e interés los desafíos que surgen, independientemente de las dificultades, la monotonía y/o las experiencias de fracaso que tienen que cumplir con objetivos futuros, hacerlos realidad; se considera la calidad compartida por los grandes líderes (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007).

La persona que tiene índices altos de *grit* concibe la vida como una maratón y no como una carrera de velocidad (Duckworth, 2013), que permite regular el esfuerzo y mantener un ritmo que refleje resistencia para enfrentar el proceso y desarrollar la persistencia.

La autora concibe a esta capacidad como independiente del coeficiente intelectual y, muy importante, como una capacidad que se puede desarrollar. Por lo que su estudio puede colaborar con las variables de retención y rendimiento académico.

El constructo está integrado por dos factores: (a) pasión por los objetivos a largo plazo y (b) perseverancia frente al esfuerzo. En este contexto, Dweck, Walaton y Cohen (2014) sostienen que lo que permite desarrollar el *grit* es lo que denominan como “*mentalidad de crecimiento*”; en efecto, el *grit* se ve favorecido en la medida en que los estudiantes enfrentan con éxito las dificultades que se les presentan, desarrollan una mayor conciencia sobre su propia habilidad para aprender y perciben los obstáculos como oportunidades y desafíos.

Antecedentes

Se han encontrado otras investigaciones cuyo propósito es estudiar cómo el *Grit* influye en la satisfacción en la vida (Jie, Mengyuan, Wangshuai, Gong & Zhiming, 2018), donde se ha encontrado que el *grit* de una persona estaba relacionada positivamente con la satisfacción en la vida y que la autoestima mediaba esta relación. Los autores infieren que altos puntajes en *Grit* llevan a tener alta autoestima y alta satisfacción en la vida. Concluyen que el *grit* juega un rol positivo en afectar la satisfacción de vida. Sostienen que, además de las condiciones externas, los rasgos que se han formado a lo largo del tiempo determinan los estándares para juzgar que afectan los sentimientos y evaluación de la vida.

La literatura sugiere que las personas con mayores niveles de *grit* son muy entusiastas y persiguen objetivos a largo plazo. Cuando las personas mantienen sus objetivos a largo

plazo se pueden percibir como persistentes y sentirse orgullosos de sí mismos (Jie, et al. 2018).

Por otro lado, se considera que se llega al déficit de proyectos personales no en la etapa universitaria, sino en las etapas anteriores. Sin embargo, es en el inicio de los estudios superiores donde la problemática se hace visible en forma contundente, justamente porque es el primer lugar donde los jóvenes tienen que realizar un aprendizaje autónomo, autorregulado (Daura Toyos, 2014, en Barni, 2019).

Los índices de abandono de proyectos en los jóvenes en nuestro país son elevados (Messing, 2009; Espeche, 2013), por lo que hay que indagar las razones y las formas de colaborar con ellos para intentar revertir la situación. En este sentido, se deben considerar las características propias de los tiempos de incertidumbre, líquidos (Bauman, 2002) influidos por los cambios tecnológicos de lo que se puede llamar la Web 4.0.

Metodología

Se efectuó un estudio de carácter cuantitativo, descriptivo y correlacional, en el que las variables a analizar se estudiaron como se presentan en su contexto natural.

Muestra

Se conformó una muestra en forma no probabilística y por conveniencia, a partir de los permisos concedidos por la institución en la que se llevó a cabo el estudio.

En concreto, la muestra fue seleccionada por las autoridades de la organización educativa y estuvo integrada por 160 estudiantes de carreras de grado y postgrado, de entre 18 y 29 años, que por su rango etario pertenecen a la adultez temprana y media (Nurmi, 2005). Asimismo, entre ellos el 20,3% eran mujeres (N=32) y 79,9% varones (N=126); la diferencia de porcentaje entre participantes varones y mujeres es similar a otras investigaciones realizadas en el ámbito de las Fuerzas Armadas (Cáceres, 2019), pero inversamente proporcional a los porcentajes que se encuentran en la educación superior de Argentina donde la mayoría de estudiantes son mujeres (69,8% mujeres y 30,2% varones DiNIEE, [2016]).

El estudio se llevó a cabo en una facultad de una universidad que prepara a los miembros de las Fuerzas Armadas de la República Argentina, específicamente en dos unidades académicas (una de carreras de grado y otra de carreras de postgrado).

Instrumentos

El LAP-R (test de actitud de Vida Revisado) es una escala multidimensional, que mide las diferentes actitudes hacia la vida; fue diseñado para evaluar el sentido existencial y el propósito de vida y la fuerza de la motivación para encontrarlos (Reker, 1986/2014). En su versión adaptada a Argentina (Barni, 2017) las dimensiones que la componen son: (a) Propósito (P); (b) Coherencia (C); (c) Elección/Responsabilidad (E/R); (d) Vacío Existencial (VE), y (e) Búsqueda de Objetivos (BO). Posee un diseño de escala tipo Likert y está conformado por 40 ítems, con cinco opciones de respuesta -(i) Completamente de acuerdo; (ii) De acuerdo; (iii) Indeciso; (iv) En desacuerdo; y (v) Completamente en desacuerdo-.

La escala Grit (Grit Scale), diseñada y validada por Duckworth et al. (2007), se encuentra en proceso de validación en la población argentina (Tortul y Daura, 2019). Con un diseño de escala tipo Likert, también con 5 opciones de respuesta, se compone de 12 ítems que se dividen en dos subescalas de 6 ítems cada una: Consistencia de Interés (IC) y Perseverancia versus Esfuerzo (PE). La primera mide la tendencia a mantener los objetivos e intereses que se han propuesto y la segunda, la inclinación a trabajar intensamente ante los reveses y las dificultades.

Además, se desarrolló un cuestionario sociodemográfico *ad hoc*.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un pedido concreto a las autoridades de la unidad académica para administrar los instrumentos y estas se ocuparon de seleccionar a los estudiantes participantes. Una vez efectuado esto, se envió una comunicación por correo electrónico a los alumnos en la cual se detalló un breve instructivo para responder a los cuestionarios, el link de un formulario electrónico con el cual se podían completar los cuestionarios mencionados en forma on-line y el consentimiento informado, donde se garantizó la confiabilidad de los datos y el carácter voluntario de la participación.

Cuando los estudiantes enviaron sus respuestas, se controló que los datos estuvieran digitalizados de manera correcta, se los importó a una base de datos del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 17.0 y se realizaron los análisis estadísticos.

Resultados

Análisis descriptivos

En primer lugar, se efectuó el análisis descriptivo –puntajes mínimo y máximo, media y desvío estándar– de los datos recogidos a través de cada una de las escalas mencionadas (Tabla 1).

En el LAP-R, los participantes alcanzaron una puntuación superior en las dimensiones *propósito* ($X=4.16$) y *elección responsabilidad* ($X=4.19$), lo que reflejaría que tienen un propósito definido en su vida y que sus niveles de elección y de responsabilidad son acordes a las decisiones que toman.

En cambio, en la escala Grit, sólo lo hicieron en el factor *perseverancia de esfuerzo* ($X=4.05$) que indica que los alumnos se esfuerzan por alcanzar las metas que se hayan propuesto, luchando por vencer los obstáculos que se les presenten.

Tabla 1. Análisis descriptivo

	N	Puntaje		Media	DE
		Mínimo	Máximo		
Propósito	160	3.00	5.00	4.16	0.51
Coherencia	160	2.38	5.00	3.79	0.57
Elección/responsabilidad	160	3.00	5.00	4.19	0.48
Vacío Existencial	160	1.00	4.50	2.37	0.77
Búsqueda de objetivos	160	2.25	5.00	3.8	0.49
Perseverancia de esfuerzo	160	3.00	5.00	4.05	0.57
Consistencia de interés	160	1.83	4.66	3.33	0.52

Fuente: elaboración propia

Comparación entre las dimensiones del LAP-R y de la escala Grit y algunas variables sociodemográficas

A fin de corroborar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del LAP-R, los factores de la escala Grit y algunas variables sociodemográficas como el género y la edad, entre otras, se efectuaron sucesivos análisis multivariante de varianza (MANOVA). En todos, como variables dependientes se consideraron las subescalas que integran los instrumentos y, como variables independientes los aspectos sociodemográficos.

Con respecto al análisis efectuado entre las dimensiones de las escalas y la edad, se procedió a organizar la muestra en tres grupos etarios según la edad de los participantes: en el cuartil 1 se ubicaron los estudiantes que tenían entre 18 y 20 años; en el cuartil 2, los que tenían entre 21 y 24 años; y en el cuartil 3, los que tenían entre 25 y 29 años.

El MANOVA mostró una asociación entre las subescalas del LAP-R y el grupo etario; en efecto, el criterio de Lambda de Wilkis muestra cómo la subescala

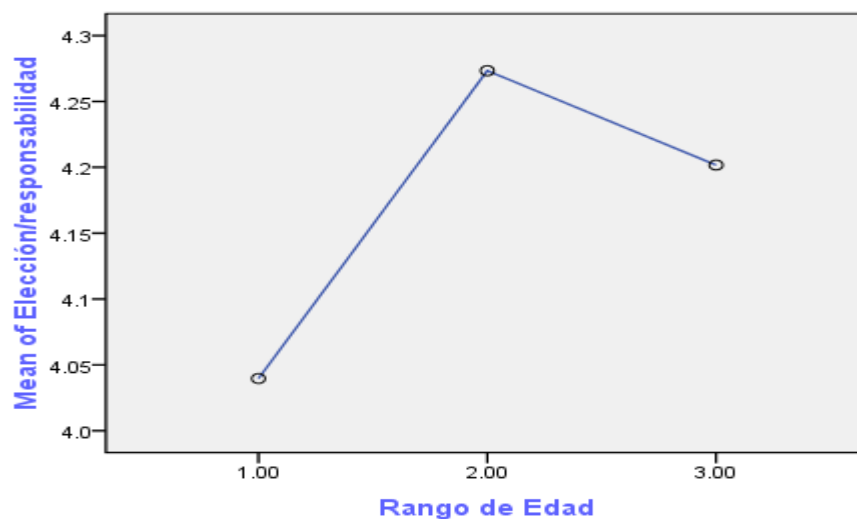
elección/responsabilidad del cuestionario es afectada en forma significativa según esta variable demográfica [Wilks' $\lambda = 0,994$, $F(7, 151.000) = 1.581a$, $p < 0,039$] (tabla 2). En efecto, se presentan mayores niveles de *elección-responsabilidad* en el cuartil 2 (conformado por los alumnos de entre 20 y 25 años de edad); a su vez, en el cuartil 3 (formado por los estudiantes de entre xx y xx años), el nivel en esta variable disminuye, lo que puede deberse a que los participantes están cerca de alcanzar sus objetivos (culminar la carrera de grado) (figura 1).

Tabla 2. MANOVA variables del LAP por grupo etario

Variable Dependiente	df	Mean		
		Square	F	Sig.
Propósito	2	0.152	0.579	.562
Coherencia	2	0.255	0.795	.453
Elección/responsabilidad	2	0.726	3.305	.039
Vacío Existencial	2	0.470	2.005	.138
Búsqueda de objetivos	2	0.001	0.002	.998

Fuente: elaboración propia

Figura 1. Medias de Elección/Responsabilidad del Test de Actitud de Vida



Fuente: Salida del SPSS

Luego se efectuó el mismo análisis a fin de corroborar la existencia de diferencias significativas en función del sexo y del grupo etario.

Con relación a las variables del LAP-R, se encontraron resultados significativos en la dimensión *elección/responsabilidad*, una leve tendencia en *búsqueda de objetivos*, que favorecen a los varones; y significativos en la dimensión *vacío existencial*, que beneficia a las en mujeres (tabla 3). Estos resultados, de por sí, son más favorables para los estudiantes de sexo masculino, que poseen mayor capacidad para tomar decisiones y asumir la responsabilidad de las consecuencias por estas generadas; en cambio, la falta de sentido vital que poseen las chicas sería un efecto a atender con urgencia a nivel institucional a través de estrategias de orientación pedagógicas.

Del mismo modo, estos efectos podrían deberse a la influencia de la cultura institucional, fuertemente marcada por un paradigma masculino, teniendo en cuenta que la organización lleva más años educando a hombres que a mujeres.

Tabla 3. MANOVA por género variables del LAP

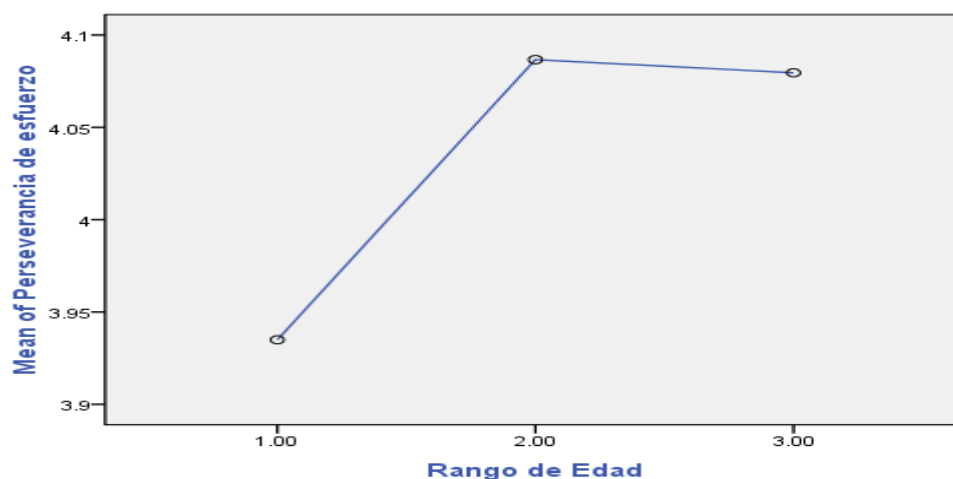
Variable Dependiente	Género	df	Mean Square	F	Sig.
Propósito	F	2	0.187	0.921	0.410
Coherencia		2	0.111	0.365	0.697
Elección/responsabilidad		2	0.093	0.570	0.572
Vacío Existencial		2	1.877	3.180	0.057

Búsqueda de objetivos		2	0.009	0.039	0.962
Propósito	M	2	0.395	1.451	0.238
Coherencia		2	0.502	1.542	0.218
Elección/responsabilidad		2	0.669	2.826	0.063
Vacío Existencial		2	0.323	0.541	0.583
Búsqueda de objetivos		2	0.644	2.693	0.072

Fuente: elaboración propia

El mismo análisis efectuado para corroborar la existencia de diferencias en función del sexo y de la edad en las dimensiones de la Escala Grit no arrojó resultados significativos. Sin embargo, es de destacar que los alumnos que integran el cuartil etario 3, en el factor *perseverancia de esfuerzo*, alcanzaron el mayor puntaje, lo cual está en coherencia con el momento de la carrera en el que se encuentran. Es decir, al considerar que el desarrollo de esta capacidad es susceptible de sufrir modificaciones por la influencia del contexto y de la propia ejercitación, es esperable que, a mayor cantidad de años esforzándose por culminar una meta importante, como lo es terminar una carrera universitaria, mayor puntuación se tenga en esta variable (figura 2).

Figura 2. Medias de Perseverancia de Esfuerzo de la escala Grit



Fuente: salida del SPSS

El mismo análisis efectuado para comprobar si existe una relación significativa entre las dimensiones de ambos instrumentos y la variable *nivel educativo al que se aspira*

alcanzar, no arrojó diferencias significativas en las dimensiones del LAP-R ni en las de la escala Grit.

Finalmente, el MANOVA mostró una asociación entre la dimensión Búsqueda de Objetivos (BO) y el nivel educativo del padre, ya que el criterio de Lambda de Wilkis muestra cómo la subescala del cuestionario es afectada en forma significativa por esta variable sociodemográfica [Wilks' $\lambda = 0,899$, $F(7, 151.000) = 2.434a$, $p < 0,022$].

También la dimensión Coherencia (C) se ve influenciada por el nivel educativo de la madre [Wilks' $\lambda = 0,932$, $F(7,151.000) = 1.581a$, $p < 0,155$] (Tabla 6).

Tabla 6. MANOVA por nivel educativo de los padre del LAP y Grit

Variable Dependiente	Nivel educativo Padre	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Propósito		0.031	1	0.031	0.117	.733
Coherencia		0.094	1	0.094	0.301	.584
Elección/responsabilidad		0.395	1	0.395	1.745	.188
Vacío Existencial		0.020	1	0.020	0.032	.857
Búsqueda de objetivos		1.046	1	1.046	4.477	.036
Perseverancia de esfuerzo		0.001	1	0.001	0.003	.960
Consistencia de interés		0.693	1	0.693	2.598	.109
Madre						
Propósito		0.025	1	0.025	0.095	.759
Coherencia		1.503	1	1.503	4.795	.030
Elección/responsabilidad		0.017	1	0.017	0.077	.782
Vacío Existencial		0.098	1	0.098	0.161	.689
Búsqueda de objetivos		0.095	1	0.095	0.406	.525
Perseverancia de esfuerzo		0.006	1	0.006	0.018	.892
Consistencia de interés		0.057	1	0.057	0.215	.644

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

En el presente trabajo se plantearon dos objetivos generales. Por un lado, describir la *actitud de vida* y del *grit* en estudiantes de carreras impartidas por una institución militar de la República Argentina; y por el otro, analizar la vinculación existente entre las dimensiones que conforman los dos constructos mencionados y diversas variables sociodemográficas.

En lo que respecta a la *actitud de vida*, los estudiantes que participaron en el estudio alcanzaron puntajes elevados en las dimensiones Elección/Responsabilidad (E/R) y Propósito(P); estos resultados indican que estos jóvenes poseen objetivos claros, una misión por la cual vivir que se proyecta hacia el futuro y un control del esfuerzo para alcanzar las metas que se proponen; del mismo modo, vivencian un sentimiento de libertad y de confianza frente a las decisiones tomadas, y voluntad para concretar estas últimas.

Es de destacar que los jóvenes de la franja etaria de 21 a 24 años presentan mayores puntuaciones en lo que respecta al control del esfuerzo y a la confianza frente a las decisiones tomadas.

En particular se destacan los puntajes elevados que las mujeres alcanzaron en la dimensión Vacío existencial, que daría cuenta de una vivencia de incertidumbre frente al porvenir y de la falta de un sentido vital. Este efecto, que podría ser el reflejo de factores contextuales y sociales, es solo representativo de la muestra que participó en el presente estudio y no corresponde generalizarlo a una población con características similares. Más bien, los resultados deben ser tenidos en cuenta en la unidad académica en la cual se realizó el presente trabajo para efectuar orientaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participan las estudiantes que conformaron la muestra aludida.

El análisis de la escala Grit muestra que los estudiantes poseen una mayor Perseverancia de esfuerzo, lo que los haría capaces de empeñarse por alcanzar las metas que se proponen, saltando los obstáculos que se les presenten en el camino.

Asimismo, la tendencia encontrada en esta dimensión en relación al grupo etario, a pesar de no ser significativa, es similar a la de E/R. Por lo que se puede considerar que los estudiantes que integraron la muestra de estudio persisten hasta alcanzar las metas que se hayan propuesto; no obstante, con el transcurso del tiempo, tienden a dejar de considerarlas interesantes a estas últimas, lo que les puede ocasionar un perjuicio significativo.

Este último resultado podría relacionarse con los obtenidos en la dimensión B/O del LAP-R que describe a la búsqueda de objetivos como un estilo de vida.

Los resultados alcanzados arrojan datos de interés para los tiempos actuales, caracterizados por el “ya-ya y ya-fue” (García Pintos, 2012). Es en este contexto en el cual los jóvenes, en numerosas circunstancias, vivencian una incertidumbre generalizada que no les permite ver de manera global su propio proyecto vital, les impide integrar en éste las metas a largo plazo, a incluir una misión de vida que contemple todas las dimensiones de la persona, a asumir la responsabilidad de las elecciones tomadas.

Sin duda tanto los dos constructos principales de estudio como los resultados recabados en el presente trabajo, arrojan datos de particular interés tanto para comprender a las actuales generaciones de estudiantes como para planificar e implementar estrategias pedagógicas que permitan hacer mejoras en los procesos de enseñanza- aprendizaje en los que los estudiantes son los protagonistas. En última instancia, la implementación de estas últimas en el nivel superior deben dirigirse a favorecer el proyecto vital de los alumnos, incluyendo su desarrollo profesional y laboral.

Es por ello que el presente estudio sirve de “puntapié inicial” para analizar, evaluar y modificar el estilo educativo que esta tarea requiere y que obliga a dejar de lado un rol docente en el que predomine la transmisión de conocimientos, para favorecer uno en el que la orientación y el modelado sean las funciones prioritarias.

Referencias Bibliográficas

- Barni, M. C. (2017) *Estilos Educativos y Actitud de Vida en Adulthood Temprana y Media*. No publicado.
- Barni, M. C. & Daura, F.T. (2019). “Is Grit the Key Element to Improve the Life Attitude? A Study with Military Students from Argentina”. ICSS 19th International Conference on Social Sciences. Universite Libres de Bruxelles. En prensa.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janes editores.
- DiNIEE. (2016). Obtenido el 2 de diciembre de 2016 de Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa:

<http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2016/09/Caracter%C3%ADsticas-del-Sistema-educativo-argentino-1.pdf>.

Duckworth, A. L. (2016a). Chapter one. In Duckworth, A. *Grit. The power of passion and perseverance* (pp. 3-14). New York: Scribner.

Duckworth, A. L.; Peterson, C.; Matthews, M. y Kelly, D. (2007). “Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.

Duckworth, A. L. (2013, abril). “Grit: the power of passion and perseverance”. TED Talks Education. Consultado en <https://goo.gl/RgCZ6r>

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). “Positive predictors of teacher effectiveness”. *Journal of Positive Psychology*, 19, 540–547.

Espeche, M. (2013). “Programa de Salud Mental Barrial del Hospital Pirovano: Cuando la Salud Mental no es Enfermedad Mental”. *IV Congreso Internacional De Psicología FIUC*. Buenos Aires: UCA.

Frankl, V. (1982/2002). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.

García Pintos, C. (2012). “Las instituciones innovadoras con los adolescentes y jóvenes de la generación Y”. *III Jornadas Gestión y Dirección de Instituciones Educativas, organizadas por la Escuela de Educación de la Universidad Austral*. Buenos Aires.

Lie, J.; Fang, M.; Wang, W.; Sun, G. & Cheng, Z (2018). “The Influence of Grit on Life Satisfaction: Self-Esteem as a Mediator”. *Psychologica Belgica*, 58(1), pp. 51–66.

Nurmi, J-E. (1992). “Age differences in adult life goals, concerns, and their temporal extension: A life course approach to future-oriented motivation”. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 487-508.

Reker, G. (2007). *Manual LAP-R. Life Attitude Profile-Revised*. (5ª Ed.) Trent: Trent University Press.

Reker, G., Peacock, E. J. & Wong, P. T. (1987/2014). "Meaning and Purpose in Life and Well – Being: A Life Span Perspective". *Journal of Gerontology*. Vol. 2. (1), 44-49. Consultado el 20 de octubre de 2017 en:

https://www.researchgate.net/publication/19368132_Meaning_and_Purpose_in_Life_and_Well-being_a_Life-span_Perspective.

Urquijo, S. (2019). "Características psicológicas, personalidad, psicopatología y trayectorias académicas en estudiantes universitarios". Conferencia XVII Reunión Nacional y VI Encuentro Internacional de la AACC – Posadas, 2019.

Entender el trabajo como clave de crecimiento personal⁸

Silvia Carolina Martino, Facultad de ciencias Empresariales. Universidad Austral, Argentina.

Resumen

Qué es el trabajo, qué significa que el hombre trabaje, y por qué el hombre trabaja nos permiten encontrar algunas claves para comprender la realidad de la empresa como una manifestación humana que no sólo está al servicio de la productividad y eficiencia, sino primero y principalmente al servicio del hombre y por tanto de su desarrollo y del de la sociedad.

En esta exposición se intentará explicar qué es el trabajo y qué se entiende por empresa como actividad productiva. Y, como consecuencia de esto, cómo el trabajo nos vincula con la esencia del universo y de las demás personas, nos conduce a dar razón que el hombre es *faber*, es el único que trabaja (Sellés, 2006, 454) y, finalmente, que es *faber* porque es *sapiens*. El trabajo es un tema netamente humano. El hombre –cualquier hombre– mejora o empeora trabajando y, también, dejando de trabajar. Así Leonardo Polo, por ejemplo, afirma que “trabajando, el hombre se ennoblece o se envilece. También de aquí se sigue la primicia del sentido subjetivo del trabajo sobre su sentido objetivo. La virtud es un valor superior a la utilidad” (Polo, 2015, 216).

“Se entiende por trabajo esa acción humana a través de la cual el hombre se perfecciona como hombre a la par que perfecciona la realidad física” (Sellés, 2006, 455). El trabajo, sin negar su parte de esfuerzo y cansancio, tiene un sentido positivo, pues es lo que hace que el hombre crezca en humanidad. Y trabajar es añadir al mundo más perfección de la que él ofrece y perfeccionarse como hombre. Si el hombre es dar, añadir, esto es porque como persona sobreabunda. El mismo hombre no es inmune a lo que él hace, sino que en su hacer a él le pasa algo en su interior. En este sentido se dice que el hombre es un *perfeccionador perfectible* (Polo, 1994:14), es decir que, en la medida en que él mejora al mundo, se mejora a sí; y en la medida en que se mejora a sí, puede mejorar al mundo: lo primero es requisito imprescindible para lo segundo.

Palabras Claves: Trabajo, empresa, perfeccionamiento personal.

⁸ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.mar>

Abstract

What work is, what means man works and why man works allow us to find some keys to understand the reality of the company as a human manifestation that is not only at the service of productivity and efficiency, but first and foremost at the service of man and therefore of his development and that of society.

This communication will try to explain what the work is and what is understood by the company as a productive activity. And as a consequence of this, how work links us to the essence of the universe and of other people, leads us to give reason that man is *faber*, he is the only one who works (Sellés, 2006, 454) and finally he is *faber* because he is *sapiens*. Work is a purely human subject. Man –any man– improves or worsens working and, also, stops working. Thus Leonardo Polo, for example, states that "at work, man becomes ennobled or debased. Here again, the first of the subjective sense of work on its objective sense is followed. Virtue is a value superior to utility" (Polo, 2015, 216). And virtue, good and norm are the three pillars of ethics. Understand that person perfects the world with his work, that person improves himself through work, this means that he is better, more ethical; and that person is linked to other people ethically through his work is a crucial issue to understand what work means and the deep connection with person and ethics.

"It is understood by work that human action through which man is perfected as man while perfecting physical reality" (Sellés, 2006, 455). Work, without denying its part of effort and fatigue, has a positive meaning because it is what makes man grow in humanity. And to work is to add to the world more perfection than he offers and to perfect himself as a man. If man is to give, add, this is because as a person overcomes. The same man is not immune to what he does but in his doing something happens to him inside. In this sense man is said to be a *perfecting perfector* (Polo, 1994, 14), that is, to the extent that he improves the world, he improves himself; and insofar as he improves himself, he can improve the world: the former is a prerequisite for the latter.

Key words: work, business, personal growth.

Por esta razón cuando hablamos de la educación para el trabajo estamos hablando de una educación para el crecimiento de la persona. Una educación que habilita a la persona a darse para crecer personalmente a través de esa manifestación humana.

1. Introducción

“La historia de Occidente ha sido el proceso, sostenido y creciente, por hacer cada vez más patente el ser personal y su dinámica de libertad e innovación” (Polo, 1991, 28). Han existido progresos y regresiones, avances e involuciones, quiebres y desvíos, pero es una historia que se puede definir como la historia de la conquista de la libertad. Y en esa paulatina ampliación de la libertad ha ido emergiendo la persona y su capacidad para realizar, a través del trabajo, mejores y más intensas aportaciones. La comprensión del trabajo para la persona, el trabajo como aportación y don no ha sido un camino exento de errores, abusos y retrocesos. Se percibe en esto su vinculación con la libertad que se conquista y se desarrolla en ese crecimiento de la persona en el trabajo y de las personas destinatarias de ese trabajo. Se ha negado que el hombre tuviera la capacidad de aportar o la capacidad de regalo. En esta cerrazón en sí el hombre se ve como incapaz de aportar, tratado como un esclavo, como un engranaje de una sofisticada maquinaria más o menos compleja.

Polo explica que, efectivamente, el hombre no tiene más remedio que ganarse la vida (Cfr. Polo, 1997, 40). En occidente se subraya la conquista de la libertad, se busca ampliar esta libertad y su capacidad para que mediante el trabajo se logren cada vez aportaciones mejores. El hombre pretende la vida buena por medio del perfeccionamiento de su misma condición para lo cual trabaja. “Quizá el enfoque occidental del trabajo sea una hipertrofia, pero lo es de algo constitutivamente humano. El hombre es de suyo trabajador, creador de un mundo propio, habita en él sin necesidad de adaptarse al medio” (Polo, 1997, 40)⁹. Sin embargo, la conceptualización del trabajo todo este tiempo no ha sido extensiva de la misma forma que la libertad. Esto significa que la pretensión de mejorar el mundo para lograr un desarrollo a la altura de la libertad queda silenciada cuando no se entiende el trabajo humano y su relación con el desarrollo.

Ya se ha mencionado que el trabajo es una acción que aporta, añade, innova y transforma. Sin embargo, conviene ahondar más aún, porque quien trabaja es un ser libre, de tal manera que si la libertad implica un grado de apertura o imperfección, según la mayor o

⁹ Parece interesante comprender esto pues “ser moreno o rubio, más alto o más gordo según la dieta, con mayor capacidad pulmonar o más hematíes si se vive en la montaña, son diferencias secundarias, no específicas”. Pero el trabajo es constitutivo del hombre.

menor libertad con la que trabaje la persona, habrá un mayor o menor grado de perfección posible a lograr, pues el trabajo tiene un aspecto perfeccionador sobre la persona misma. El trabajo se presenta como una posibilidad en tanto que acción, como perfeccionadora del que actúa, es decir, que para que esto pueda afirmarse, el ser del hombre y la acción del trabajo tienen que estar vinculados en algo más fundamental que es su ser personal, porque aunque sea una afirmación simple es precisa: quien trabaja es la persona, quien “aporta” (Polo, 2015, XXV, 145), innova, “añade” (Polo, 2015, 230) es la persona misma. Por tanto, el trabajo se tiene que entender no desde la perspectiva de la producción, sino de la del ser personal. “La persona es lo más íntimo, la intimidad misma del hombre. El abrirse de la intimidad implica que en el mundo aparece lo que no existía antes en él, pues su origen es la persona. Esto significa que la persona está más allá del tener. Como origen de actos, los expande en la medida en que, como estricto *plus*, no se limita a incoarlos, sino que en ellos prosigue. Este instalarse en los actos que origina es lo que permite decir que el hombre es el existente. La persona añade y se añade, o lo que es igual, otorga operosamente. Esto, que es algo más que el interés y que, asimismo, supera el desinterés, se puede designar con la expresión agustiniana *ordo amoris*” (Polo, 2015 XIII, 250). Ahora bien, el hombre es el existente pero no es una subsistencia consumada y el entendimiento de esto otorga al ser humano la condición de creatura¹⁰. Polo afirma que el hombre es un sistema abierto que, en el tiempo, no alcanza nunca su equilibrio: tiende a más, está embarcado en el proyecto de sí mismo; la apertura originaria en el ser humano es originante del autodesfío. Gracias a esta es que el ser humano puede transformar la tierra y habitar el mundo. El sentido principal y causal del ser coexistente es la libertad, la persona es libre en su ser; o, como ser, es un ser libre. La libertad es, por tanto, la característica nuclear, la índole misma, del ser personal, de su coexistir. La persona exige apertura, que es apertura activa en la interioridad como un quien en el mundo. De manera que implica el coexistir. Pero, en sentido estricto, significa proyecto y, como algo natural en este proyecto, la persona aporta y en este aportar es como la persona es restituida al mundo.

Por eso afirma Polo que el hombre es el “perfeccionador perfeccionable” (Polo, 1997, 183), pues el ser humano se perfecciona perfeccionando; este es un quién que se dona y crece de modo irrestricto. Por lo tanto, está en la naturaleza del hombre aportar, perfeccionar lo que le rodea a través de su trabajo y, al mismo tiempo, a sí mismo. Este aportar supone con

¹⁰ De acuerdo con esto, si se prescinde de Dios, subsistencia significa radicalidad cerrada o consumada sin despliegue. Y además si bien la persona es lo más radical en el hombre, no es la máxima radicalidad. Si pensáramos que su subsistencia está consumada además equivaldría a suspender su consideración.

anterioridad un tener. Para Polo lo rigurosamente característico de la naturaleza humana es el tener, pues explica que lo que tiene es superior a lo tenido. El tener está relacionado con el sentido subjetivo del trabajo y lo tenido es el trabajo objetivo. El hombre es una apertura y un ser racional, está en condiciones de apropiación. Son tres los niveles de pertenencia humana: “la capacidad de tener según el hacer y según el cuerpo” (Polo, 2015, XXV, 197); “la capacidad de tener según su espíritu (lo racional)” (Polo, 2015, XXV, 209); y “la capacidad de tener una perfección intrínseca (un hábito)” (Polo, 2015, XXV, 216 y Polo, 1997, 53).

A raíz de estas tres capacidades, el ser humano adquiere inmanencia, es decir, virtud; y a través de la capacidad del tener, el ser humano ejerce la relación medio-fin, o sea, el tener en un nivel inferior porque se procura en vistas de un fin superior. En este sentido, el trabajo debe estar subordinado a los fines más altos del hombre, pues el acto de trabajar se da en las mismas coordenadas de la inmanencia y las virtudes, de manera que trabajar es para el perfeccionamiento. Por eso Polo explica:

“el trabajo guarda una conexión intrínseca con la ética, en cuanto que lo ejerce una persona; el trabajo de suyo, *in fieri*, es un tema moral, no sólo su retribución. El sentido subjetivo del trabajo comporta que el verdadero capital es el capital humano. Ejercer un trabajo es constituirse en colaborador, no sólo en contratado... Cualquier interpretación del trabajo que no tenga en cuenta sus dimensiones humanas intrínsecas es unilateral, puesto que omite el sentido subjetivo del trabajo. Y como mucha gente sigue cerrada a estas posibilidades por estar en situación de subdesarrollo, hay que impulsar el desarrollo” (Polo, 2015 XIII, 33).

2. El *homo faber* y el *homo sapiens*

Explicar qué es el trabajo y la empresa como actividad productiva y cómo nos vincula con la esencia del universo y de las demás personas nos conduce a dar razón que el hombre es *faber*, es el único que trabaja¹¹, y finalmente que es *faber* porque es *sapiens*. El trabajo es un tema netamente humano. El hombre –cualquier hombre– mejora o empeora trabajando y, también, dejando de trabajar¹². Así Polo afirma que “trabajando, el hombre se ennoblece o se

¹¹ “Dios propiamente no trabaja (actúa, pero no trabaja); ni las acciones de los ángeles se pueden considerar trabajo (sus actos son inmanentes, no son acciones transitivas); y tampoco los animales en sentido estricto desarrollan un trabajo, porque con las acciones que desarrollan ellos mismos no pueden mejorar o empeorar como animales. Así, el buey que ara no mejora como buey, como tampoco el mulo que carga mejora como mulo; ni el caballo de carreras es más caballo que ese otro en estado salvaje”. SELLÉS, J.F., *Antropología para inconformes*, (2006), ed. cit., 454.

¹² Por ejemplo, en una situación de jubilación o de paro. La situación afecta a la persona. Si estas personas han crecido en virtud a lo largo de los años trabajados, conviene que al carecer de un trabajo deben procurarse alguna actividad para seguir creciendo virtuosamente. Ello indica en el plano de las manifestaciones que un

envilece. También de aquí se sigue la primicia del sentido subjetivo del trabajo sobre su sentido objetivo. La virtud es un valor superior a la utilidad” (Polo, 2015, XXV, 216).

Quedaría por aclarar que si el hombre produce para satisfacer necesidades corpóreas y si la producción presupone la teoría como condición de posibilidad, habrá que concluir que sin inteligencia el hombre no es viable¹³. Desde este punto de vista, la importancia del trabajo reside en su ya señalado valor de cauce para la razón teórica a su uso práctico (Cfr. Engonga, Ona, 2003). En definitiva, se organiza un mundo práctico porque antes se conoce. A su vez, los hombres se reúnen en sociedad porque saben hablar (Cfr. Polo, 1996 89 y Naval, 1996, 872). Y porque saben hablar, saben hacer. El fin del hombre no es la producción, sino la contemplación¹⁴; y la producción vale en tanto en cuanto que es un medio para algo más alto. “El hombre es *homo faber* porque es *homo sapiens*; es *homo sapiens* más que *homo faber*, y es *homo faber* para ser *homo sapiens*. La contemplación es más importante que la producción” (Polo, 2015, XXV, 212).

Por eso tiene fuerza y da fundamento al aporte que se hace al explicar que:

“el trabajo tiene valor si integra elementos humanos de máximo nivel. En otro caso, tiene más valor la máquina. Salvo que el hombre pueda con la máquina, esto es, salvo que la cantidad de humanidad que se ejerza al usarla sea más que la cantidad de humanidad que se ha empleado para hacerla, el trabajo no es más que la tecnología. Si no es más que la tecnología, sino menos, la idea del valor del trabajo no es la clave del progreso” (Polo, 2015, XXV, 339).

El ser humano, al someter la tierra, hace habitable el mundo y se concreta aquello de que es el “*perfeccionador perfectible*” (Polo, 1994, 14). Por lo tanto, el dominio que el hombre tiene sobre la tierra explicita el sentido objetivo del trabajo y, a la vez, se distingue del universo estando en él. Es en esta dimensión en la que podemos notar que la tecnología es el instrumento que el hombre utiliza. La tecnología es un conjunto de instrumentos de los que se vale el hombre en su trabajo¹⁵. Son instrumentos que facilitan, perfeccionan, aceleran o multiplican el trabajo. Pueden incluso aumentar la cantidad de productos o la calidad de algunos de ellos.

hombre sin trabajo y sin trato con los demás se empobrece, porque deja de perfeccionarse al mejorar el mundo, y deja de aprender de la riqueza inagotable que da cada persona por medio de sus acciones.

¹³Se desarrolla más este tema en el libro de Polo: *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, ed., ed. cit., cap. II, 47-68.

¹⁴Esta tesis es clásica. Cfr. por ejemplo: SELLÉS, J.F., *Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, nº 101, Pamplona Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999.

¹⁵ La tecnología no puede entenderse como capacidad o aptitud para el trabajo.

“Se entiende por trabajo esa acción humana a través de la cual el hombre se perfecciona como hombre¹⁶ a la par que perfecciona la realidad física”¹⁷. El trabajo, sin negar su parte de esfuerzo y cansancio, tiene un sentido positivo, pues es lo que hace que el hombre crezca en humanidad. Y trabajar es añadir al mundo más perfección de la que él ofrece y perfeccionarse como hombre. La persona es el fin de la acción que ejecuta, por cuanto que la acción la ennoblece. Si observamos cómo se da este añadir y este perfeccionamiento, podremos distinguir que a nivel de naturaleza el ser humano da mucho más de lo que recibe: a nivel de esencia, el dar es irrestricto; y a nivel personal, aunque se dé mucho, no se gasta. Como dijimos: la persona es dar. El trabajo es una manifestación esencial en el hombre que nos ayuda a reconocer la nota distintiva del ser humano como oferente o donante¹⁸. Ese crecimiento interno se refiere a la inteligencia y a la voluntad, y se concreta en los hábitos, en la inteligencia y en las virtudes en la voluntad, es decir: la persona humana perfecciona su propia esencia¹⁹.

Pero también se ha explicado que la persona es dar y es aceptar. Como ya hemos dicho, respecto de cosas la persona es más dar que aceptar, y respecto de personas es más aceptar.

“Ello es así porque una persona es más que las cosas. Por eso, su clave respecto de ellas es aportar. En cambio, respecto de otras personas uno no es necesariamente más y, además, se enriquece más aceptándolas que aportándoles. Es más, el aportar es segundo respecto del aceptar” (Sellés, 2006, 456).

Normalmente se entiende por trabajo el perfeccionamiento de la realidad externa mediante una serie de acciones que el hombre ejerce sobre ella, interviene sobre la realidad externa; esto es el sentido objetivo, real, pero no es todo. Por eso conviene no omitir esta perspectiva que explica la riqueza que brinda el trabajo para cada ser humano, para la

¹⁶ Cfr. POLO, L., (1988), “Conocimiento y trabajo”, en *Cuadernos Empresa y Humanismo*, Pamplona, 8 (1988), 45-49; (1990), “El hombre en la empresa: trabajo y retribución”, *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 32 (1990), 27-35.

¹⁷ Explica SELLÉS, en *Antropología para inconformes*, (2006), 455: “El cansancio, el hastío, el agotamiento, etc., son consecuencias negativas derivadas de cualquier actividad humana debidas a que nuestra naturaleza mantiene cierta distancia respecto de la persona que somos, y no se deja vivificar por ella lo que debiera, es decir, de que no está suficientemente personalizada”.

¹⁸ Sobre este tema se puede ampliar con estos dos estudios sobre el trabajo. Cfr. Cerda-Guardia-Guerrero, “El retorno al trabajo como guía para el desarrollo humano”, *Miscelánea Poliana*, Málaga 26, 2009, 6-19. Y también el estudio de Corazón, R., “El trabajo, vocación inicial del hombre”, en *Miscelánea Poliana* 9, Málaga, 2006, 3-15.

¹⁹ “Hasta ahora sólo hemos aludido al perfeccionamiento intrínseco de las facultades superiores del alma: entendimiento y voluntad. Ese es el “trabajo”, el cometido, más importante del hombre, y además, la única riqueza que nos llevaremos a la tumba, porque ese tesoro no desaparece con la muerte, ya que los hábitos y las virtudes son posesión del espíritu, y éste no muere”. SELLÉS, J.F. (2006). *Antropología para inconformes*, 456.

institución en la que trabaja, para la sociedad toda. Por eso Polo indica que “el trabajo es heteroreferencial en el orden de los medios, tanto porque su resultado ingresa en un plexo, como porque es un acto personal perfectivo del agente” (Polo, 2015, XXV, 344).

3. Sentido objetivo y subjetivo del trabajo

Ahora bien, parece importante entender que el trabajo en su sentido objetivo no es el que se corresponde con lo más trascendente del ser humano. Es un medio para el verdadero fin, que es el sentido subjetivo del trabajo²⁰ (la mejora o perfeccionamiento intrínseco)²¹. El sujeto del trabajo es la persona, y es ella la que se perfecciona. Así, el trabajo en sentido subjetivo hace referencia al sujeto que lo realiza, en tanto un ser subjetivo capaz de obrar de manera programada y racional, capaz de decidir acerca de sí y que tiende a realizarse a sí mismo... trabaja, realiza varias acciones pertenecientes al proceso del trabajo; estas, independientemente de su contenido objetivo, han de servir todas ellas a la realización de su humanidad, al perfeccionamiento de esa vocación de persona, que tiene en virtud de su misma humanidad.

En definitiva, la clave del trabajo es atravesar de sentido la acción transitiva pero esta carecerá de sentido si no está vinculada a un lenguaje veraz (que es acción social), a la sociedad y a la ética (que ordenarán las acciones al bien común). La revalorización del trabajo, así como su redefinición, debe dar por hecho la posibilidad a todo ser humano de ser fuente de perfección, camino de inmanencia y de disposición de la libertad. Cualquier otro enfoque atenta contra la dignidad de la persona, pues de ser el hombre un instrumento al servicio de la producción y la transformación, estamos quitándole altura al trabajo y dignidad a la persona.

4. Algunas posturas en relación con el trabajo que han marcado nuestra sociedad

4.1. El planteo de Marx

Marx concede al trabajo humano transformador un estatuto global que no le corresponde, porque el trabajo humano es antecedido por el pensar. La transformación de lo

²⁰ Un buen trabajo que ayuda a ampliar más este asunto es también Pintado, P., “Sobre los sentidos objetivo y subjetivo del trabajo según Polo”, *Anuario Filosófico*, Pamplona, 1996, 949-59.

²¹ Comprender el orden práctico es indispensable para que el trabajo subjetivo pueda ejercerse correctamente, al no comprenderse encontraríamos indicios de marginación. De aquí derivan derechos que se exponen en la encíclica *Laborem exercens* IV. Son muy pertinentes cómo se explica el empresario directo y el indirecto en el n. 17 de esta encíclica.

otro es una secuela, una consecuencia, una aplicación, una ejecución, pero no es “la entraña viva del trabajo” (Polo, 2015, XXV, 60-61).

Entonces qué *praxis* es la que conviene al trabajo, cuál puede renovar a la persona: aquella que permite al ser personal disponer de su libertad, es decir, que el hombre alcance el sentido trascendente de su existencia, de tal manera que el trabajar en su totalidad es una actividad perfectiva en el ejercicio mismo, haciendo que el fin quede instalado en la persona a modo de pretérito perfecto. Por eso se comprende que:

“cierto que posibilitando nuevas acciones, el hombre se abre más allá de cualquier coyuntura pretérita. Pero esto no significa que haya en este plano una novación entera, porque las posibilidades ulteriores se abren desde lo inesquivable. El hombre no es capaz con su actuar de escapar completamente (revolucionariamente) del pasado; sus posibilidades son en cualquier momento, insuperablemente finitas, precisamente por qué han de ser hechas desde la condensación del horizonte de posibilidades efectuadas. Las nuevas posibilidades sólo pueden ser vislumbradas si se hace pie en la situación epocal insaturable” (Polo, 2015, XIII, 288).

La *praxis* es inmanencia y posibilita el trascender.

Por otra parte, no se debe caer en el error de pensar que el producto del trabajo no da beneficios al hombre. El sentido objetivo del trabajo tiene como fin el habitar el mundo y posibilitar la cultura –como hemos dicho–; tiene una finalidad objetiva externa buena para el ser personal. También el aspecto subjetivo, pues no podemos confrontar uno y otro, ya que en la acción del producir se da lo producido. Se trata de un binomio o, por decirlo de otra manera, el trabajo es tan dual como lo es la persona humana; el trabajo durante el ejercicio fluye en dos sentidos: hacia la inmanencia de la persona y hacia la construcción del mundo, de manera que “este ejercicio es *praxis* y *kínesis*, dentro y fuera, inmanencia y mundo” (Polo, 2015, XXV, 357).

El trabajo ha de ser procurador de la dignidad de la persona. Si se afirma que el trabajo es un mero factor de producción o un instrumento al servicio del capital, lesiona la dignidad de la persona, pues es esencial a la antropología humana y a su dimensión social, en cuanto engrandece al que trabaja y se convierte en un servicio a la sociedad; está por encima del capital, no cabe subordinarlo a éste. Mediante el trabajo, la persona se inserta en la vida social más amplia y participa en ella, creando una comunidad de personas, de intereses, de vida (Juan Pablo II, 1981).

Ahora bien, no se puede mantener la idea de que la persona es individualidad, puesto que el individualismo no es el antídoto de la homogeneidad, pensando que el interés social es

algo que quita libertad. El individuo no puede seguir el juego de la prioridad del sí mismo; esta herencia que viene de la Ilustración afirma la identidad en oposición al otro, deja el trago amargo de la indiferencia por la persona, lo cual es uno de los más grandes errores en la conformación de las empresas. Por el contrario, el eje de la empresa gira sobre los hombres, pues interesan sus aspiraciones que recaen en el sentido de la motivación intrínseca del trabajo y se manifiestan en objetivos comunitarios: “como somos interdependientes, se es responsable de los demás” (Polo, 2015, XXV, 451), lo cual contiene la motivación trascendente.

Polo afirma que el hombre tiende a la dignidad y no puede prescindir de ella ni de su ascenso. Cuando la dignidad humana está en entredicho, hay que poner remedio pues “el signo de nuestro existir, su destino, o como se le quiera llamar, es el reforzamiento de la dignidad de la persona. La evolución es como una preparación para la aparición del ser espiritual” (Polo-Llano, 1997,28), urge promoverla; no hay que olvidar que ésta es el fundamento de los derechos humanos, de manera que promover el trabajo como dignificación es promover el desarrollo social. Por esto se puede afirmar:

“el hombre es un ser productivo, y sus componentes más importantes están implicados en la producción; por lo tanto, la producción permite el desarrollo de la inteligencia, de la voluntad y de la imaginación, siempre que estén bien coordinadas. Si no lo están, entonces empeoran. Un mundo es más humano si mejora la organización del trabajo. Mejorar la organización del trabajo es, ante todo, no desarticular su división, y después, a medida que ese defecto se va superando, alcanzar una nueva meta: que cada actor emplee más los factores aludidos” (Polo, 2015, XXV, 367 y 371).

La idea de que el trabajo es una de las múltiples imperfecciones del hombre y que, a pesar de esto, el hombre está arrojado a él nos condujo a reflexionar sobre la importancia del trabajo en la persona humana y su autorrealización como vía para alcanzar el desarrollo humano. De aquí surgieron varios interrogantes, uno de los cuales ha guiado nuestra especulación: ¿cuándo sucedió la transformación de la concepción del trabajo que produjo una fractura entre la persona y su realización? Las respuestas se enraízan en el individualismo económico, el utilitarismo y el pensamiento libertario, que contribuyeron a deformar la idea de trabajo, justicia, bienestar y felicidad, y alteraron el ideal de la dignidad de la persona que cedió terreno al individualismo. En otro orden de cosas, hay que indicar que las ideas marxistas tampoco contribuyen a la solución de la problemática planteada porque los fines de la colectividad se ubican por encima de la persona humana.

4.2. La radicalización en los resultados, la influencia de Lutero y la sociedad del conocimiento

Polo señala también algunas precisiones convenientes para ‘la sociedad del conocimiento’ al plantear que esta es polifacética, denuncia la perspectiva pragmática del trabajo del *management* y su empeño por implementar una gestión basada en los resultados.

En esta línea Polo explica cuáles son los temas que tenemos que considerar cuando nos planteamos esta transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento que muchos llaman la sociedad postindustrial. “Si se acepta que el conocimiento es la más alta dimensión del ser humano, la suprema forma de vida, y ésta es una tesis clásica, la sociedad del conocimiento sería una sociedad sumamente perfecta” (Polo, 2015, XXV, 338). De hecho, Polo ha explicado con claridad:

“en rigor, la verdad no tiene sustituto útil. La vida práctica se asienta en la verdad, y tiene como fin el progreso en la adquisición de la verdad. Si desde la verdad no se controlan nuestras obras, se nos van, precisamente, de las manos” (Polo, 2015, XXV, 211).

Las energías humanas promueven la sociedad y, por tanto, hay un ámbito en el que los frutos de esas energías tienen densidad, de tal modo que “refluyen sobre los seres humanos y acogen a las nuevas generaciones. Se trata de un flujo de doble dirección según el cual los hombres hacen la sociedad y la sociedad enmarca a sus miembros” (Polo, 2015, XXV, 338). Con esto Polo manifiesta que el concepto de sociedad de conocimiento es “polifacético y su significado ha de declararse” (Polo, 2015, XXV, 338).

Primero, parece conveniente esclarecer en qué instituciones se socializará el conocimiento, a lo que Polo entiende que hay que responder que es en la universidad y en los centros de investigación²². Luego, habrá que declarar a qué instrumentos se incorporará ese conocimiento, a lo que Polo responde que aquí se formula la cuestión vinculada con lo que se denomina inteligencia artificial: “el valor de la informática para el fortalecimiento de una nueva sociedad de mayor densidad humana, reside en su capacidad de aumentar la comunicación y la comprensión de las relaciones prácticas” (Polo, 2015, XXV, 337). En tercer lugar, hay que abordar cómo se va a integrar en la acción humana ese conocimiento; Polo indica que aquí se presenta el tema que refiere a la “conexión conocimiento y trabajo”

²² Polo refiere en relación a este tema, en su texto de 2015, XXV, 337, que “la civilización occidental muestra con claridad el proyecto de vincular su dinámica histórica al incremento del saber. Dicho proyecto se ha plasmado en forma institucional. Las Universidades y otros centros especializados se dedican al cultivo del saber y a la investigación. Sus logros se difunden ampliamente mediante una polifacética labor editorial”.

(Polo, 2015, XXV, 338), considerando que tal vez la situación podría estar lo suficientemente madura para el logro de una compenetración general del conocimiento y el trabajo. Por último, hay que averiguar cómo esta sociedad del conocimiento determinará las relaciones sociales; en este sentido Polo se refiere “a la organización, a la presencia configurante del conocimiento en las relaciones sociales y al importante tema de la decisión” (Polo, 2015, XXV, 339), a lo que agrega: “el conocimiento es un factor integrante de la vida social; por consiguiente, debemos preguntar si dicho factor puede aumentar su influjo en un futuro no demasiado lejano” (Polo, 2015, XXV, 337).

Hay un comentario interesante de Polo al respecto de ciertas asimetrías que se pueden dar en la sociedad del conocimiento. Así observamos que se ha dado un tipo de esclavitud nuevo, más sutil y vinculado a lo funcional. Esto suele darse cuando hay una deficiente organización social: encontramos que los bienes del saber y de la cultura (elemento esencial del bien común) están repartidos en forma desigual. Si el hombre está adscrito al plexo medial a un rol muy básico o elemental, las posibilidades que tiene para aportar lo personal a la convivencia y el consecuente crecimiento o enriquecimiento personal por aquello que aportan los demás son mínimas. Si observamos que esta situación tiende a generalizarse, entonces lo que sucede es una diferenciación muy acentuada y profundizada entre aquellos que son *homo sapiens* y los que son *homo fabris, habiles*²³. Esta asimetría es en la actualidad una de “las cuestiones imperantes en las relaciones sociales dentro de las sociedades del conocimiento” (Mújica, 1996, 51).

Polo advierte que es importante no considerar que el valor del trabajo radique en los resultados. En uno de sus textos afirma:

“la Edad Moderna está surcada por un dualismo, uno de cuyos términos es este: si la voluntad humana es recabada en el modo de productividad pura (...), se entiende al hombre como el ser más activo que existe y, por tanto, Dios no existe, y además la

²³ Tema que desarrolla POLO, L., en su texto de 1997, *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*, 82. Así explica que “El problema social reside justamente en la división de la humanidad, es decir, en afirmar: “yo soy de la especie *Homo sapiens sapiens* y usted es de la especie *Homo habilis*”. La diferencia se introduce dentro de la humanidad por reducir a los otros a animales. Teóricamente, hoy no se afirma la diferencia —es muy fuerte—: hombres somos todos. Pero en la práctica, muchos son tratados como *habiles*; “*sapiens* en su casa, que dirija a su familia, pero la empresa no la dirige él, la empresa la dirijo yo exclusivamente: el *sapiens* soy yo”, el directivo, el capitalista, el político, el que hace grandes negocios; ése es el *sapiens*. (...) Si unos cuantos son los *sapientes*, los otros son sólo *fabri*; pero entonces no son hombres: son homínidos, pertenecen al género *Homo* pero no son personas. El problema de la consideración del prójimo como puro instrumento no está resuelto porque hemos montado nuestra hipertécnica actividad económica sobre la idea de que unos son *sapientes*, y otros *habiles* y nada más; los *sapientes* son los directivos o los capitalistas y los *habiles* son los empleados. En tanto que miembro de la empresa, el trabajador es sólo *habilis*, se contrata su trabajo como si fuera una mercancía. A cambio de eso, se le paga un salario para que pueda seguir viviendo. Pero lo que se llama comunicación, considerarle personalmente miembro de la institución empresarial, eso no: sólo es un asalariado”. También en (2015) *La esencia del Hombre*, XXIII, 149.

justificación de mi actividad no se puede formular desde un criterio exterior: mi actuación se justifica por sus resultados, se confía intrínsecamente a sí misma, a lo que salga de ella... Por eso encontramos que “el rechazo de la esterilidad luterana de las obras se convierte con frecuencia en la apasionada afirmación de la práctica... en la Edad Moderna aparece una opción radical entre una fe sin obras o unas obras que, por reacción, hay que absolutizar” (Polo, 2015, XIII, 192)²⁴.

Más aún, Polo explica que:

“el radical moderno es el principio del resultado. El hombre está a la búsqueda de sí mismo en el modo del producir... El hombre depende de sus actos, pero no por el intrínseco valor de éstos, sino por los resultados que de ellos se derivan... Vivir es producir, porque de entrada el hombre es negativo, vacío o indeterminación. Lo positivo es lo producido. Aquí está reflejada la inspiración calvinista del capitalismo, puesta de relieve por Max Weber. Pero también es la visión del marxismo²⁵. El valor del trabajo reside en el resultado del trabajo” (Polo, 2015, XIII, 277).

Cabe recordar que, si la producción presupone “la teoría como condición de posibilidad, habrá que concluir que sin inteligencia el hombre no es viable. Desde este punto de vista, la importancia del trabajo reside en que es (...) valor de cauce para la razón teórica a su uso práctico” (Polo, 2015, XXV, 210). Además, Polo añade que “en definitiva, se organiza un mundo práctico porque antes se conoce” (Polo, 2015, XXV, 210). El hombre construye un mundo para llevar a cabo mejor las operaciones cognoscitivas (y al revés: con un mayor saber aumenta la capacidad constructiva)” (Polo, 2015, XXV, 210).

Polo remarca en muchos de sus textos que

“es un gravísimo error considerar al hombre solamente como un ser capaz de producir resultados, *homo faber*; eso es una consideración completamente unilateral. Eso es cierto, pero no es la verdad completa: la verdad completa es que cuando el hombre actúa, siempre el primer beneficiario, o –esto puede ser negativo– la primera víctima

²⁴ Y considera que de esta postura “el representante más maduro de esta postura es Nietzsche” y también Hegel expresa “el absoluto es el resultado”. Este dualismo que se señala en la modernidad proviene de las posturas luteranas o anti-luteranas. Polo expresa: “a mi modo de ver, la modernidad es una consecuencia directa o por reacción de Lutero. Lutero es el teólogo del servo arbitrio. El hombre no es libre (...); para Lutero la nulidad de libertad se sigue del disvalor de toda iniciativa humana relativa a Dios, o, dicho de otro modo, de que el hombre no es *capax Dei*. La libertad del hombre es contradictoria porque no puede liberarse de la corrupción total de su naturaleza; el hombre es intrínsecamente pecador y, por tanto, cualquier impulso espontáneo (...), cualquier actividad del hombre está pervertida desde su punto de arranque”. (Polo, 2015, XIII, 189)

²⁵ “El hombre, para Marx, como todo animal, es un ser necesitante (Naturwesen), pero también es el animal que construye las condiciones objetivas de su existencia (Gattungswesen)”. (Polo, 2015, XIII, 277).

de su actividad es él mismo, su propia naturaleza” (Polo, 2015, XXIII, 309-310), porque “el fin del hombre no es la producción, sino la contemplación; y la producción vale en tanto en cuanto que es un medio para algo más alto. Claro es que el saber puede ser aplicado: la ciencia tiene un aprovechamiento técnico. Pero ese aprovechamiento reclama como rendimiento, a su vez, una nueva aptitud intelectual y un mejor amar. Sin ello, el mundo técnico –que ya es humano por estar hecho por el hombre– se vuelve inhumano” (Polo, 2015, XXIII, 210)²⁶.

Esto no significa la renuncia a los resultados externos del trabajo, pues el mundo humano, su constitución, se logra a través de lo que el hombre hace (lo producido) y en el modo en que lo hace. De tal manera que, al realizar la cultura, el producir del trabajo tiene su finalidad en la construcción de la cultura y la comunidad, pues es “deber del hombre trabajar lo mejor que pueda” (Polo, 2015, XXV, 205). Para Polo es claro que no se debe dejar que el instrumento o la técnica guíen la vida, se impongan, y que la posesión práctica sea más importante que la misma actividad personal. Cuando esto sucede, impera el producto sobre el producir, pero...

“una civilización que no se da cuenta de este problema construye un mundo tecnológico que se escapa al hombre de sus manos y que se torna entonces inhumano... Otro aspecto de esa disociación –las obras se nos van de las manos– es la contraposición entre trabajo y capital. Pero no son estos los únicos riesgos de la deshumanización inherentes a nuestra situación tecnológica; esos riesgos son muy amplios. En crecientes sectores de la tecnología la situación es tal que, en vez de marcar nosotros la dirección al instrumento, el artefacto exige nuestra dedicación, captura nuestra actividad según una estructura configuradora de acción impuesta por el instrumento mismo. Nuestra conducta, en estas condiciones, va a remolque de la dinámica del artefacto” (Polo, 2015, XXV, 210).

5. El retorno a la persona

A partir de las ideas polianas nos planteamos un retorno a la persona que trabaja. De manera que el ser humano pretende la vida buena mediante el perfeccionamiento de su misma condición, para lo cual tiene como necesidad de primer orden sobrevivir, y para ello trabaja. Como quien trabaja es la persona, quien es capaz de aportar, innovar y añadir es la persona

²⁶ Y amplía: “Todo lo que hacemos en este mundo tiene como fin entender (entender y amar, porque amar también es operación perfecta. (...)) Todo lo que hacemos, si no sirve para conocer y para amar, carece de sentido. El hombre solamente es libre cuando establece esa relación de medio a fin”.

misma. En este sentido, se tendría que la persona es subsistencia mas no radicalidad consumada, y la subsistencia es intimidad, es de un quién que es el hombre; por tanto, lo radical del hombre es ser persona. De acuerdo con lo anterior, si se prescinde de Dios, la subsistencia significa radicalidad cerrada o consumada, lo que equivale a ignorar que la persona humana es un quién.

Como se dijo, el sentido principal y causal del ser coexistente es la libertad que es la característica nuclear del ser personal, de su coexistir. En este coexistir, la persona aporta, y así es restituida al mundo. El ser humano se perfecciona perfeccionando; es un quién que se dona y crece de modo irrestricto. Por lo tanto, está en la naturaleza del hombre aportar, perfeccionar lo que le rodea a través de su trabajo y, al mismo tiempo, a sí mismo. Ahora bien, el trabajo, según Polo, debe subordinarse a los fines más altos del hombre, pues el acto de trabajar se da en las mismas coordenadas de la inmanencia y las virtudes, de manera que trabajar sea en pro del perfeccionamiento.

Para lograr el desarrollo humano a través del trabajo es necesario profundizar en las motivaciones intrínseca y trascendente, es decir, aportar en uno mismo y en la donación de la persona al otro en pro del bien común, la solidaridad y la subsidiaridad. En este sentido, el trabajo es un medio para el verdadero fin; medio con el que la persona se perfecciona a sí misma. Urge, por lo tanto, dejar de concebir que el valor del trabajo se mide sólo por sus resultados, es decir, es necesario superar lo sostenido por las corrientes utilitarista, liberal y socialista, que dejan de lado a la persona humana cuando conciben el trabajo como un fin en sí mismo. Esto es lo que se explica cuando se describe el “radical humano del resultado” (Polo, 2015, XXV, 262). El trabajo conviene en cuando permite renovar a la persona, es decir, que el ser personal disponga de su libertad y a través de ella alcance la trascendencia. En el sentido cristiano, el trabajo es aquello con que la persona humana se dignifica.

Entonces, para lograr el desarrollo humano, debemos hacer hincapié en un trabajo que promueva la libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana, donde no tengan cabida la discriminación y la pobreza; que ponga en el centro de la discusión al hombre, entendido como persona humana y no como individuo. Por lo tanto, podemos trabajar sobre todos los temas vinculados al desarrollo organizacional, pero si se omite dar prioridad al desarrollo de las personas en las organizaciones, en lo que a sus virtudes respecta, muy difícilmente esa empresa tendrá un desarrollo sostenible.

Una empresa que se plantea con un fundamento antropológico de este calado estará destinada a crecer, a ser fuente de trabajo, a servir al bien común de la sociedad. El empresario –como se ha explicado– no es aquel que se dedica a ganar dinero, sino el que

asigna dinero para la realización de un proyecto que traerá consigo nuevas y mejores posibilidades para la sociedad (Sellés, 2006, 477). No es el éxito lo que se busca, porque siempre será prematuro (siempre es posible un crecimiento, por eso el éxito si no es entendido como prematuro acaba siendo letal para la empresa y para las personas), sino más bien un desarrollo que se sostenga en el tiempo, considerando a la empresa como un proyecto de largo alcance en el tiempo, porque así son las personas que la constituyen: proyectos de futuro, “el hombre es un ser con proyectos, abierto a posibilidades”(Polo, 2016, X, 178).

La empresa es, pues, una manifestación humana, trabajo humano atravesado de sentido superior que busca humanizar y personalizar la sociedad misma: una manifestación humana perfectible y, por eso, susceptible de errores, pero en una sincera búsqueda de corregirse para ser correcta porque –en palabras de Polo–:

“la recta razón es la racionalidad práctica corregida. No se puede acertar de modo unilateral; la razón ética no es fija, sino que estriba en la corrección. Pero la corrección no es para un ajuste, sino para conseguir la perfección de todos. El que no sabe rectificar no descubre alternativas ni es ético” (Polo, 2016, X, 104).

Así, es una empresa de personas que están siempre dispuestas a más, con esperanza – que no es ingenua–, anclada en las verdades más altas –aquellas que nos conducen a “apostar por la persona y saber que la realidad está de nuestro lado” (Polo, 1995, 299) –. La realidad aporta lo suyo para que la optimación del ser humano sea posible y, por lo tanto, también “la optimación de la empresa” (Polo, 1995, 300).

Conclusión

Tras haber realizado un recorrido por las claves que Polo nos plantea para comprender el sentido del trabajo, y lo que algunos autores han expresado sobre el trabajo y la empresa con una perspectiva reductiva, podemos comprender que, efectivamente, “la historia de occidente ha sido el proceso, sostenido y creciente, por hacer cada vez más patente el ser personal y su dinámica de libertad e innovación” (Polo, 1991, 28). Han existido progresos y regresiones, avances e involuciones, quiebres y desvíos, pero es una historia que se puede definir como la historia de la conquista de la libertad. En esa paulatina ampliación de la libertad ha ido emergiendo la persona y su capacidad para realizar, a través del trabajo, mejores y más intensas aportaciones. La comprensión del trabajo para la persona, el trabajo como aportación y don, no ha sido un camino exento de errores, abusos y retrocesos, en donde se percibe su vinculación con la libertad que se conquista y se desarrolla en ese crecimiento de la persona en el trabajo y de las personas destinatarias de ese trabajo. Se ha negado, como hemos visto, que el hombre tuviera la capacidad de aportar o la capacidad de

regalo. En esta cerrazón en sí, el hombre se ve como incapaz de aportar, tratado como un esclavo, como un engranaje de una sofisticada maquinaria más o menos compleja. A lo largo de lo expuesto hemos intentado remarcar que el hombre es *a priori*. Esto significa que desde sí mismo es un ser que da, da de sí, y se da, y que eso radicalmente quiere decir trabajar. Desplegar la capacidad propia y característica de la persona como ser donante que aporta, puede realizarse a través del trabajo. Por eso, de acuerdo con lo que hemos expuesto acerca del planteamiento de Polo sobre sentido subjetivo del trabajo²⁷, podemos llamarlo personal. En efecto, al “sentido subjetivo del trabajo preferiría llamarlo personal” (Polo, 1991, 29).

Bibliografía

- CERDA-GUARDIA-GUERRERO. (2009). “El retorno al trabajo como guía para el desarrollo humano”, *Miscelánea Poliana*, Málaga 26, pp. 6-19.
- CORAZON, R. (2006). “El trabajo, vocación inicial del hombre”, en *Miscelánea Poliana* 9, Málaga, pp. 3-15.
- ENGONGA ONA, I. J. (2003). *El trabajo según Leonardo Polo*, Memoria de Licenciatura, Facultad Eclesiástica de Filosofía. Universidad de Navarra.
- JUAN PABLO II. (1981). *Encíclica Laborem Exercens*.
- MÚGICA, F. (1996). “El pensamiento de Leonardo POLO”, en *Sobre la existencia cristiana*. España: Eunsa.
- NAVAL, C. (1996). “En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de Polo”, *Anuario Filosófico*, XXIX/2, pp. 869–883.
- PINTADO, P. (1996). “Sobre los sentidos objetivo y subjetivo del trabajo según Polo”, *Anuario Filosófico*, Pamplona, pp. 949-59.
- POLO, L. (1988). “Conocimiento y trabajo”, en VV. AA., *II Reunión Internacional sobre la empresa y el trabajo en la sociedad del conocimiento*, Servicio de Documentación del Seminario Permanente Empresa y Humanismo, nº 8, pp. 45–8. Pamplona: Universidad de Navarra.
- POLO, L. (1990). “El hombre en la empresa: trabajo y retribución”. *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, 32, pp. 27-35.
- POLO, L. (1990). “La ‘sollicitudo rei socialis’: una encíclica sobre la situación actual de la humanidad”, FERNÁNDEZ, F. (coord.), *Estudios sobre la encíclica ‘Sollicitudo rei socialis’*. Madrid-. Aedos.

²⁷ Esto implica que conviene que sobre los demás parámetros objetivos que siguen siendo sin embargo componentes ineludibles de todo trabajo remunerado, el sentido personal o subjetivo es el que tiene que prevalecer.

- POLO, L. (1991). "El Hombre en la empresa: trabajo y retribución". *Cuadernos extensión*. Santiago de Chile: Universidad de los Andes 1, pp.28. Recuperado de: <http://www.leonardoPOLO.net/revista/mp12.htm#Poder>
- POLO, L. (1994) *Ética socrática y moral cristiana*, pro manuscrito.
- POLO, L. (1995). *Presente y futuro*. Madrid: Rialp.
- POLO, L, COAUTOR CON C. LLANO. (1997). *Antropología de la acción directiva*. Madrid: Unión Editorial.
- POLO, L. (1997). *Ética. Una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid: Aedos.
- POLO, L. (2015). *La esencia del hombre*, en Obras Completas, serie A, vol. XXIII. Pamplona: Eunsa.
- POLO, L. (2015). *Filosofía y Economía*, en Obras Completas, serie A, vol. XXV. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2015). *La originalidad de la concepción cristiana de la existencia*, en Obras Completas, serie A, vol. XIII. Pamplona: Eunsa.
- POLO, L. (2016). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*, en Obras Completas, serie A, vol. X. Pamplona: Eunsa.
- SELLÉS, J. F. (2006). *Antropología para inconformes*. Madrid: Rialp.
- SELLÉS, J. F. (1999). *Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, nº 101, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Adicción a las redes sociales virtuales²⁸

Luque, L.E., Facultad de Psicología-UNC, Argentina; Fernández, M, Facultad de Psicología-UNC, Argentina

Resumen

La adicción a Internet, y en particular de las redes sociales virtuales (RSV), ha dado lugar al estudio de comportamientos como el *cyberloafing* (la pérdida de tiempo laboral por usar prestaciones de internet como las RSV) y de emociones como el *FoMO* (*Fear of Missing Out* o miedo a “quedar afuera”), que podrían entenderse como indicadores de una adicción tecnológica.

En una investigación macro sobre adicciones tecnológicas, un **objetivo** fue analizar la relación de la adicción a las RSV con el *FoMO* y el *cyberloafing*, en usuarios de tecnologías de información y comunicación (TIC), de ambos sexos, de 25 a 65 años, de Córdoba-Argentina. Se recolectaron datos con distintos instrumentos de validez local, con la participación de 468 adultos, con una media de edad de 42.18, (*D.S.*=16.35) y usuarios de al menos una RSV.

El rango de uso es de 1 a 6 RSV (*M*=3.10, *D.E.*=2.09), mientras que la más usada es *Whatsapp* (98.4%). El 67.0% usa su teléfono móvil para tener acceso permanente a las RSV. La media de horas de uso diarias, autorreportadas, es de 6.9 horas (*D.E.*=6.93).

El 13.6% de la muestra estudiada presenta nivel patológico de uso de RSV (dependencia), y un 27.1% realiza usos ocasionales de aquellas; el 28.9% realiza usos abusivos y/o patológicos de las TIC en general, siendo el 8.9% tecno-dependiente.

Respecto al *FoMO*, el 27.5% presenta un nivel moderado y el 17.6% un nivel severo. En cuanto al *cyberloafing*, El 100% presenta algún grado de *cyberloafing*; este es moderado en el 47.5% de los casos y severo para el 17.8%.

Las correlaciones entre la adicción a las RSV y las variables *FoMO* y *cyberloafing* son estadísticamente significativas, moderadas y directas, aunque los índices se modifican cuando se analiza alguna RSV específica, siendo *Facebook* la que produce la correlación más alta para *FoMO*, y *Twitter* para el comportamiento de *cyberloafing*, lo que podría asociarse al rango etario estudiado. Esto permite afirmar que es erróneo el supuesto de la similitud en el potencial adictivo de toda RSV, por lo que corresponde estudiar la adicción combinando rasgos personales con características de la prestación, y realizar análisis multivariados de

²⁸ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.luq>

FoMO y *cyberloafing* con variables como satisfacción con la vida y con el trabajo, rendimiento escolar o laboral, necesidad de contacto físico, conectividad social y bienestar subjetivo, entre otras.

Se concluye que las adicciones tecnológicas pueden producirse también en personas adultas de distintas edades, con las consecuencias negativas que ello supone.

Palabras claves: adicciones tecnológicas – redes sociales virtuales – vínculos

Abstract

The problematic use of (or addiction to) Internet, and especially of virtual social networks (VSN), has given rise to the behavior's study such as "cyberloafing" (the loss of work's time due to using Internet features such as VSN), and of emotions such as FoMO (Fear of Missing Out), which could be understood as indicators of a technological addiction.

In a research on technological addictions, the objective was to analyze the relationship of problematic use of VSN with FoMO and cyberloafing, in users of information and communication technologies (ICT), of both sexes, from 25 to 65 years old, in Cordoba-Argentina. Data was collected with different local instruments, including 468 participants, with an average age of 42.18, (s.d. = 16.35) and users of at least one VSN.

The range of use is 1 to 6 VSN ($M = 3.10$, $D.E. = 2.09$), with Whatsapp being the most used network (98.4%). 67.0% use their mobile phone to have permanent access to VSN. The average daily hours of use, self-reported, is 6.9 hours ($D.E. = 6.93$).

13.6% of the sample studied presented a pathological level of VSN use (dependence), and 27.1% made occasional use; 28.9% make abusive and / or pathological uses of ICT in general, and 8.9% depend on technology.

Respect to FoMO, 27.5% have a moderate level and 17.6% have a severe level. 100% have some degree of cyberloafing, being moderate in 47.5% of cases and severe in 17.8%.

The correlations between VSN addiction and the FoMO and cyberloafing variables are statistically significant, moderate and direct, although the indexes are modified when a specific VSN is analyzed, with Facebook being the one that produces the highest correlation for FoMO, and Twitter for the behavior of cyberloafing. This could be associated with the age range studied.

The results allow us to affirm that the assumption of similarity in the addictive potential of all VSNs is incorrect, so it is important to study addiction that combines personal traits with network characteristics, and perform multivariate analyzes of FoMO and cyberloafing with

variables as satisfaction with life and work, school or work performance, need for physical contact, social connectivity and subjective well-being, among others.

It is concluded that technological addictions can also occur in adults of different ages, with the negative consequences that it entails.

Keywords: technological addiction – social network – links

Introducción

La naturaleza psicológicamente poderosa de las comunicaciones *on-line* ocasiona preocupaciones por los posibles efectos nocivos sobre la salud humana (Turkle, 2012) y se han exacerbado a partir del uso de las redes sociales virtuales (RSV), de manera que varias de ellas están siendo estudiadas por su impacto negativo en la vida cotidiana de sus usuarios (Gámez *et al*, 2015; Kircaburun & Griffiths, 2018; Martínez & Moreno, 2017; Peña García *et al*, 2019; Soyemi *et al*, 2016; Stead & Bibby, 2017; Tresáncoras *et al*, 2017).

Los usos problemáticos son diversos; por consiguiente, este trabajo solo enfoca en uno de ellos: la adicción. La adicción a las RSV forma parte de las adicciones tecnológicas e involucra una falla en el control del impulso de uso de una o varias RSV, así como la interferencia de dicho uso en otras actividades de la vida del usuario (Griffiths, 2012; Sacvi & Aysan, 2017).

Griffiths (2012) recomendó no enfocar en las particularidades de cada RSV, sino estudiar la adicción a estas prestaciones en sentido general, y/o como un subtipo de la adicción a internet.

Moqbel y Kock (2018) encontraron que la adicción a las RSV reduce el rendimiento laboral, indirectamente mediante la distracción y la reducción de las emociones positivas, lo cual redundará en alteración de la salud del trabajador. Asimismo, Dhir *et al* (2017) reportan una relación causal entre tal adicción y la fatiga, asociada esta a síntomas de ansiedad y depresión. Limvarakul y Bates (2017) encontraron que la vigilancia de lo que otros hacen en las RSV es el factor que mejor predice la adicción, mientras que no cumple función predictiva el uso para entretenimiento. En consonancia con estos estudios, Ryan *et al* (2014) muestran la importancia de considerar la particularidad de cada RSV en virtud de las diferentes gratificaciones que cada una de ellas produce.

Estudios asociados a *Facebook* (Andreassen, *et al*, 2017; Blachnio & Przepiórka, 2018; Brodoža & Jovanović, 2016; Chinonye & Francis, 2018; Dhaha, 2013; Rauch, *et al*, 2014) muestran que el uso excesivo de la misma se asocia a baja satisfacción con la propia vida, a baja autoestima, a deficiente autorregulación, a creencias distorsionadas de control, a

la presencia de síntomas de depresión y a elevados niveles de ansiedad o fobia social por la pobre capacidad de adaptación social en las relaciones cara-a-cara.

Los estudios sobre *Whatsapp* muestran que las regulaciones emocionales son factores de riesgo para dicha adicción y esta a su vez es generadora de disminución del rendimiento académico y la conexión social, destacándose que las adolescentes son las que usan más problemáticamente esta RSV, tanto por ansiedad-estado como por aburrimiento (Chan & Leung, 2016; Tresáncoras, *et al*, 2017).

Para *Instagram*, las investigaciones indican que no existe un perfil único que caracterice a los usuarios con dependencia hacia esta red (Kircaburun & Griffiths, 2018) y que existe una compleja relación entre aquella, el comportamiento de *phubbing* (ignorar a otros mientras se chequea el teléfono móvil) y el miedo a quedar afuera (Balta *et al*, 2018).

Los estudios referidos a *Twitter* muestran que los rasgos de personalidad afabilidad, extraversión y conciencia son predictores de la adicción; las diferencias por países podrían asociarse a variables culturales (Hou *et al*, 2014; Ndasauka *et al*, 2016; Kircaburun, 2016).

Como puede apreciarse, son numerosas las variables psicológicas estudiadas en relación al uso de las RSV. Entre ellas destaca el “miedo a quedar afuera” o FoMO (*fear of missing out*), debido a que las RSV han facilitado el acceso informacional de lo que otros están haciendo, conociendo, comprando y/o logrando en sus vidas.

Abel *et al* (2016) señalan que este miedo es una emoción incómoda y agotadora, producto de la preocupación profunda por lo que hacen y piensan los demás, la sensación de sentirse excluido y el temor a la opinión ajena. Según Przybylski *et al* (2013), el FoMO debe entenderse como la preocupación de que otros estén disfrutando de experiencias agradables de las cuales uno está ausente y sugieren que las personas que tienen bajos niveles de satisfacción de sus necesidades psicosociales (comunicarse con otros, desarrollar competencias sociales, tener oportunidades de formar vínculos sociales) son más vulnerables a los efectos de dicho temor. Por lo mismo, Reagle (2015) afirma que este temor surge de la ansiedad provocada por la envidia que se siente al comparar el estado personal actual de bienestar con el de los demás.

Wolniewicz *et al* (2017) consideran que quienes hacen uso excesivo de teléfonos, lo hacen como manera de aliviar tanto el miedo a quedar afuera como su ansiedad social. FoMO estaría asociado a la adicción al teléfono (móvil), en tanto este es el dispositivo que más facilita el acceso a las RSV (Elhai *et al*, 2016), lo que además supone una relación con la adicción a internet (Wegmann *et al*, 2017). FoMO sería mediador en la relación entre diversos déficits psicológicos (baja autoestima, depresión, ansiedad, baja satisfacción vital,

fatiga emocional) y la adicción a las RSV (Alt, 2015; Blachnio & Przepiórka, 2018; Buglass *et al*, 2017; Dhir *et al*, 2018; Oberst *et al*, 2017; Przybylski *et al*, 2013).

El *Cyberloafing* (*C.L.* de aquí en adelante) se define como cualquier acto voluntario de un empleado que suponga el uso de los accesos a internet provistos por el empleador, durante el horario laboral, para actividades personales como chequear sus RSV (Lim, 2002), e involucra el uso de diversos dispositivos tecnológicos.

Ahmad y Omar (2017) examinaron diferencias por edad y sexo de empleados de diversas empresas; hallaron que los hombres se involucran en *C.L.* más que las mujeres, pero las variaciones por edad dependen del tipo de empresa. Así, los más jóvenes tienden a involucrarse más en estos actos salvo cuando la actividad laboral refiere a empresas informáticas o medios de comunicación. No obstante, los estudios de Askew *et al* (2014) y Sheikh *et al* (2015) indican que estas dos variables no son determinantes. Knigh (2017) estudió el constructo en contexto académico; sin diferencias por sexo, encontró que los alumnos de más edad realizan menos *C.L.* y los usuarios de teléfonos inteligentes más que los usuarios de otros dispositivos, además de que las normas percibidas y las actitudes positivas hacia este tipo de comportamientos difieren según dispositivos usados. Farivar y Richardson (2018) muestran que el uso problemático de RSV y el *C.L.* impactan negativamente en la satisfacción con la vida y con el trabajo, por lo que no es real que permitir el *C.L.* reduzca el estrés laboral o aumente el rendimiento como afirman otros (Askew *et al*, 2014; Baturay & Toker, 2015).

Dentro de una investigación macro sobre adicciones, ya finalizada, uno de los objetivos fue analizar la relación de la adicción a las RSV con el *FoMO* y el *cyberloafing*, en usuarios de tecnologías de información y comunicación (TIC), de ambos sexos, de 25 a 65 años, de Córdoba-Argentina.

Desarrollo

Diseño de investigación

Participaron del estudio 468 adultos, con $M=42.18$ años ($D.S.=16.35$), usuarios activos de al menos una RSV, de ambos sexos (51% mujeres), de localidades del interior de la provincia de Córdoba (Argentina).

La adicción a RSV se determinó mediante la Escala de Adicción a las Redes Sociales, de Ecurra Mayaute y Salas Blas (2014), diseñada y validada para población peruana. Consta de 24 ítems, que se puntúan de 0=Nunca a 4=Siempre (0 a 96 puntos) y se agrupan en tres factores con buenos índices de confiabilidad (.85 a .92).

FoMO se indagó con la versión adaptada por Luque, Gómez y Martiarena (2016). Contiene 8 ítems, con afirmaciones que se responden desde 1=Nunca me representa a 5=Siempre me representa (8 a 40 puntos); el único factor resultante explica el 56.1% de la varianza y presenta un alpha de Cronbach de .93.

Adicción a internet y al teléfono móvil, así como tecnodependencia, se determinaron con una escala desarrollada por Luque y Gómez (2010); la versión actual consta de 37 ítems, agrupados en 5 factores de primer orden y 2 de segundo, con buenos índices de confiabilidad (.75 a .90).

C.L. se determina con las preguntas sobre usos de dispositivos tecnológicos con conexión a internet, en horario laboral y con fines personales. Esto, los datos sociodemográficos y las horas de uso no instrumentales se obtuvieron con un cuestionario complementario. La variable edad fue reemplazada por “generación tecnológica”, según el esquema evolutivo de acceso a las tecnologías de Sinclair y Cerboni (Gértrudix Barrios *et al*, 2010): consideramos “nativos digitales” a los usuarios de 25 a 37 años de edad, “adaptativos digitales” los de 38 a 52, e “inmigrantes digitales” los de edades superiores.

Por cuestiones de espacio no incluimos en este trabajo otras variables indagadas.

Resultados

El rango de uso es de 1 a 6 RSV ($M=3.10$, $D.E.=2.09$). En orden, las RSV más usadas son Whatsapp (98.4%), Facebook (84.4%), Instagram (42.4%), Googlemas (35.7%) y Twitter (18.8%). El 67.0% usa su teléfono móvil para tener acceso permanente a las RSV. La media de horas de uso diarias, autorreportadas, es de 6.9 horas ($D.E.=6.93$).

El 33.7% cumple al menos tres de los criterios de adicción de Internet y el 27.8% cumple al menos cuatro de los indicadores cuando el uso se realiza mediante computadoras. El 41.8% cumple tres criterios de adicción al teléfono móvil, aunque solo el 9.9% cumple con todos ellos; además, el 82.4% no apaga su teléfono a la hora de dormir, el 93.5% no lo apaga ni silencia mientras trabaja, el 71.2% lo usa mientras está en el baño o comiendo y el 16.1% admite que lo usa mientras conduce.

El 13.6% presenta nivel patológico de uso de RSV (dependencia) y un 27.1% realiza usos ocasionales de aquellas. El 28.9% realiza usos abusivos y/o patológicos de las TIC en general, mientras que el 8.9% tecno-dependiente.

El uso de RSV presenta relaciones estadísticamente significativas ($p=.000$) y fuertes con la adicción a internet ($r_s=.851$) y las horas de uso no instrumental ($r_s=.750$); son moderadas con la adicción al teléfono móvil ($r_s=.484$) y la tecnodependencia ($r_s=.436$).

Respecto al FoMO, el 17.9% no presente grado alguno de este temor; el 37.0% presenta un nivel leve, el 27.5% un nivel moderado y el 17.6% un nivel severo.

FoMO presenta relaciones estadísticamente significativas ($p=.000$) y moderadas con adicción a internet ($r_s=.410$), adicción al teléfono móvil ($r_s=.680$) y tecnodependencia ($r_s=.466$); se asocia de manera débil con horas de uso no instrumental ($r_s=.265$).

Entre FoMO y adicción a RSV, la relación es estadísticamente significativa, moderada y directa ($r_s= .488$, $p=.000$), lo que implica que a mayor FoMO le corresponde uso más problemático de RSV, pero modulada por otros factores (ej: sexo). La correlación varía en función de la RSV que se utilice (ej, para *Facebook*: $r_s=.695$; y para *Twitter*: $r_s= .478$).

El 100% presenta algún grado de *C.L.*, siendo moderado en el 47.5% de los casos y severo para el 17.8%. El 72.8% controla RSV y/o navega por la web en horario laboral y usa el servicio de mensajes con finalidades personales.

C.L. presenta relaciones estadísticamente significativas ($p=.000$) aunque débiles con adicción a internet ($r_s=.344$) y adicción al teléfono móvil ($r_s=.354$); son moderadas con tecnodependencia ($r_s=.466$) y *FoMO* ($r_s=.457$). Además, el *C.L.* es más elevado entre quienes hacen turnos laborales rotativos ($F=6.966$, $p=.001$) y quienes trabajan más de ocho horas diarias ($F=6.782$, $p=.001$). La comparación por actividad laboral, ubica a médicos en primer lugar, seguidos de docentes.

Entre el tipo de uso de RSV y *C.L.* la relación es estadísticamente significativa, moderada y directa ($r_s= .412$, $p=.000$), lo que implica que a mayor severidad en el *C.L.* le corresponde un uso más problemático de RSV, aunque moderado o interferido por otras variables (ej: edad). La relación varía en función de la RSV que se utilice (ej: *Facebook*: $r_s=.350$; y *Twitter*: $r_s=.523$).

Tabla 1.

ANOVA para las variables analizadas según Generación tecnológica

		Suma de	Media			Gpo	Dif.		
		cuadrados	cuadr.	F	Sig.	comp	media	Sig.	
		Gl							
Uso RSV	Inter-grupos	68,875	2	34,437	8,273	,000	G1-G2	,264	1,000
	Intra-grupos	1123,968	461	4,163			G1-G3	1,241 *	,000
	Total	1192,842	463				G2-G3	,976 *	,005
FoMO	Inter-grupos	13,729	2	6,864	7,481	,001	G1-G2	,205	,401
	Intra-grupos	247,751	461	,918			G1-G3	,573 *	,000

	Total	261,480	463			G2-G3	,368*	,036
	Inter-grupos	15,940	2	7,970	16,724	G1-G2	-,354*	,041
C.L.	Intra-grupos	320,046	461	1,185		G1-G3	-,869*	,000
	Total	335,985	463			G2-G3	-,614*	,001

G1: nativos digitales – G2: adaptativos digitales – G3: inmigrantes digitales

Tabla 2.

Prueba de diferencias de medias según Sexo

	Sexo	Media	D.E.	Media		T	gl	Sig(bil)	Dif.M.
				e.s.					
Uso RSV	F	16,50	10,741	1,653		2,451	466	,032	4,179
	M	20,68	19,703	,938					
FoMO	F	29,46	10,324	,866		-3,751	466	,022	5,049
	M	24,41	10,607	,927					
C.L.	F	18,87	3,843	,323		-,401	466	,948	,019
	M	18,85	3,832	,335					

En las comparaciones por generaciones tecnológicas (Tabla 1), el ANOVA y la prueba post-hoc Bonferroni indican que los inmigrantes digitales presentan menos uso problemático de RSV y más FoMO que los otros grupos, mientras que nativos y adaptativos realizan *C.L.* en distintos grados.

En cuanto al sexo (Tabla 2), asumiendo igualdad de varianzas en todos los casos, los datos muestran que los hombres efectúan un uso más problemático de las RSV que las mujeres, mientras que ellas presentan más FoMO, sin diferencias en *C.L.*

Conclusiones

El uso de las RSV puede convertirse en problemático cuando se torna abusivo o patológico. Estudios de diversa índole y de muy distintas latitudes muestran que ello es producto de la conjugación de numerosos factores, entre los que contarían el *FoMO* y el *C.L.* Surgió así el interés por analizar la relación de la adicción a las RSV con dichos factores, en usuarios de TIC, de ambos sexos, de 25 a 65 años, de Córdoba-Argentina.

Los datos muestran que entre la adicción a RSV y la referida a internet hay una correlación fuerte y directa, lo que parece lógico si se considera que la primera es un subtipo de la segunda (Griffiths, 2012).

La correlación entre las adicciones a RSV y al teléfono móvil es moderada e inferior a la reportada por Richardson, Hussain y Griffiths (2018). Esto podría deberse al escaso reconocimiento que siguen teniendo las adicciones tecnológicas en nuestra población; también, a que la relación está mediada o modulada por otras variables, como los rasgos de personalidad (Kircaburun & Griffiths, 2018; Rosen *et al*, 2013).

Corresponde destacar que las horas de uso no son indicadores de adicción, motivo por el cual solo se consideraron las no-instrumentales (ocio y/o conectividad); la fuerte correlación de dichas horas con la adicción a RSV parece asociada a que estas son percibidas como fuentes de placer, satisfacción o bienestar subjetivo, más que como herramientas laborales o de comunicación (Abel *et al*, 2016; Blachnio & Przepióka, 2018; Stead & Bibby, 2017).

Como se señaló al inicio, distintas investigaciones asocian FoMO con mayor uso de las RSV o inclusive lo consideran como predictor positivo de la adicción (Blachnio & Przepióka, 2018; Buglass *et al*, 2017; Dhir *et al*, 2018; Elhai *et al*, 2016; Limvarakul & Bates, 2017; Przybylski *et al*, 2013). Los datos locales muestran que la correlación entre ambos constructos es moderada, aunque los índices varían en relación a cada RSV, mientras que *Facebook* es la que produce la correlación más alta.

Al respecto corresponden dos apreciaciones: por un lado, considerando la disputa entre Griffiths (2012) y Ryan *et al* (2014), los datos indican que toda RSV tiene potencial adictivo en tanto prestación de internet, pero a la vez dicho potencial varía por la capacidad de gratificación que brinda cada una, lo que implica la necesidad de considerar diferencias individuales entre usuarios tanto para la detección como para el trabajo preventivo con este tipo de adicciones: por otro lado, FoMO es un constructo que requiere más estudios y con mayor profundidad (Elhai *et al*, 2016; Stead & Bibby, 2017), así como análisis multivariados incluyendo variables como la necesidad de contacto físico o la conectividad social, el bienestar subjetivo y los rasgos de personalidad (Andreassen *et al*, 2017; Blachnio & Przepióka, 2018; Elhai *et al*, 2016; Sacvi & Aysan, 2017; Stead & Bibby, 2017; Wegmann *et al*, 2017).

El *C.L.* no es fenómeno novedoso, pero su estudio se ha visto promovido por las actuales discusiones de su efecto sobre los rendimientos laborales y académicos; se discute su rol como generador de ansiedad en contraposición a su uso como reductor de estrés laboral

(Askew *et al*, 2014; Baturay & Toker, 2015; Farivar & Richardson, 2018; Sheikh *et al*, 2015). Localmente solo el 17.8% alcanza un nivel severo, pero todos los participantes incurren en algún grado de *C.L.*; además, se presenta con mayor frecuencia en personas con turnos laborales rotativos, en quienes trabajan más de 8 horas diarias, y es más frecuente en médicos y docentes. Esto muestra la importancia de seguir estudiando la adicción a RSV en la población cordobesa y los factores asociados.

Tal como en estudios internacionales (Lim, 2016; Oberst *et al*, 2017), se encontraron diferencias por sexo respecto a FoMO y a la adicción a RSV. Las mismas pueden atribuirse a diferencias en las socializaciones por sexo, pero también a diferencias en la necesidad de contacto y motivaciones de poder o afiliación. Contrario a lo hallado por Ahmad y Omar (2017) y en coincidencia con otros estudios (Askew *et al*, 2014; Knigh, 2017; Sheikh *et al*, 2015), no se produjeron diferencias por sexo en cuanto a *C.L.*, lo que indica la generalización de este comportamiento.

Las diferencias en adicción a RSV por generaciones tecnológicas son esperables, ya que cada generación se aproxima de distintos modos a las tecnologías (Dhaha, 2013). La diferencia en relación a FoMO apoyaría la idea de Swan y Kendall (2016) de que el miedo provendría de o se asociaría a desórdenes de ansiedad producidos por diversos factores (ej: ocupacionales, familiares, legales) que varían por edades. En cuanto al *C.L.*, los datos son coincidentes con los de Ahmad y Omar (2017), ya que los nativos digitales se involucrarían más en este comportamiento, pero con variaciones por actividad laboral.

En general, los estudios sobre las adicciones tecnológicas se centran en adolescentes escolarizados. Mostramos aquí que estas adicciones, especialmente la asociada a RSV, también se producen en personas adultas con las consecuencias negativas que ello supone.

Bibliografía

ABEL, J., BUFF, Ch. & BURR, S. (2016). Social media and the fear of missing out: scale development and assessment. *Journal of Business & Economics Research*, 14 (1): 33-42.

AHMAD, A. & OMAR, Z. (2017). Age and gender differences in employee cyberloafing behavior. Institute for Social Science Studies, University Putra-Malasia. Recuperado de:

http://www.ipsas.upm.edu.my/dokumen/iiss_028_DrLATEEF.pdf

- ALT, D. (2015). College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 49, 115-119. DOI: 10.1016/j.chb.2015.02.057
- ANDREASSEN, C., PALLESEN, S. & GRIFFITHS, M. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287-293. DOI: 10.1016/j.addbeh.2016.03.006
- ASKEW, K., BUCKNER, J., TAING, A., BAUER, J., COOVERT, M. (2019). Explaining Cyberloafing: The Role of the Theory of Planned Behavior. *Computers in Human Behavior*, 90: 510-519. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.006>
- BALTA, S., EMIRTEKIN, E., KIRCABURUN, K. & GRIFFITHS, M. (2018). Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use. *International Journal Mental Health Addiction*, 16(3). <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9959-8>
- BATURAY, M. & TOKER, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50: 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.081>
- BLACHNIO, A. & PRZEPIÓRKA, A. (2017). Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study. *Psychiatry Research*, 259, 514-519. DOI: 10.1016/j.psychres.2017.11.012
- BRODOŽA, B. & JOVANOVIĆ, T. (2016). Validation of the new scale for measuring behaviors of Facebook users: Psycho-social aspects of Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 54, 425-435. DOI: 10.1016/j.chb.2015.07.032
- BUGLASS, S., BINDER, J., BETTS, L. & UNDERWOOD, J. (2017). Motivators of online vulnerability: the impact of social network site use and FOMO. *Computers in Human Behavior*, 66, 248-255. DOI: 10.1016/j.chb.2016.09.055
- CHAN, W. & LEUNG, A. (2018). Use of Social Network Sites for Communication Among Health Professionals: Systematic Review. *Journal Medical Internet Research*, 20(3):e117. DOI: [10.2196/jmir.8382](https://doi.org/10.2196/jmir.8382)

- CHINONYE, A. & FRANCIS, A. (2018). Duration and Frequency of Social Networking as Predictors of Pathological Symptoms among University Undergraduates, Nigeria. *International Journal of Humanities & Social Studies*, 6(8): 182-189.
- DHAHA, I. (2013). Predictors of Facebook Addiction among youth: a structural equation modeling. *Journal of Social Sciences*, 2(4): 186-195. Recuperado de: http://www.centreofexcellence.net/J/JSS/JSS_Mainpage.htm
- DHIR, A., YOSSATORN, Y., KAUR, P. & CHEN, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing. A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141-152. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012
- ELHAI, J., LEVINE, J., DVORAK, R. & HALL, B. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509-516. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.079
- ESCURRA MAYAUTE, M., & SALAS BLAS, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73-91.
- FARIVAR, F. & RICHARDSON, J. (2018). Cross-domain Online Social Networking and Job/Life Satisfaction. *Academy of Management Global Proceedings*, Vol.Surrey, 2018.
- GÁMEZ-GUADIX, M., CALVETE, E., ORUE, I. & LAS HAYAS, C. (2015). Problematic Internet use and problematic alcohol use from the cognitive behavioral model: A longitudinal study among adolescents. *Addictive Behaviors*, 40, 109-114. DOI: 10.1016/j.addbeh.2014.09.009
- GÉRTRUDIX BARRIOS, F., DURAN MEDINA, J., GAMONAL ARROYO, R., GALVEZ DE LA CUESTA, M. & GARCÍA, F. (2010). Una taxonomía del término “nativo digital”: nuevas formas de relación y de comunicación. En Pérez Tornero. (2010). *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/269984965_Una_taxonomia_del_termino_nativo_digital_Nuevas_formas_de_relacion_y_de_comunicacion

- GRIFFITHS, M. (2012). Facebook addiction: concerns, criticism, and recommendations. *Psychological Reports*, 110 (2): 518-520. Recuperado de: http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/5408/1/Griffiths_3178.pdf
- HOU, J., HUANG, Z., LI, H., (...) & MA, N. (2014). Is the Excessive Use of Microblogs an Internet Addiction? Developing a Scale for Assessing the Excessive Use of Microblogs in Chinese College Students. *PLoS ONE* 9(11): e110960. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110960>
- KIRCABURUN, K. (2016). Effects of Gender and Personality Differences on Twitter Addiction among Turkish Undergraduates. *Journal of Education and Practice*, 7(24): 33-42
- KIRCABURUN, K. & GRIFFITHS, M. (2018). Instagram addiction and the Big Five of Personality: the mediating role of self-liking. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 158-170. DOI: 10.1556/2006.7.2018.15
- KNIGHT, R. (2017). Academic cyberloafing: a study of perceptual and behavioral differences on in-class cyberloafing among undergraduate students. Tesis Maestría, Departamento de Psicología, Universidad Carolina del Este. Recuperado de: <http://thescholarship.ecu.edu/bitstream/handle/10342/6133/KNIGHT-MASTERSTHESIS-2016.pdf>
- LIM, V. (2002). The IT way of loading on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694. Recuperado de: http://bizfaculty.nus.edu/media_rp/publications/U8ZMu1422936489.pdf
- LIM, Z. (2016). Tendency towards the fear of missing out. Tesis Doctoral, Escuela de Marketing, Universidad de Curtin, Australia.
- LIMVARAKUL, N. & BATES, B. (2017). Uses & Gratifications Revisited: A Test with Social Media Addiction in Contexts. *International Humanities, Social Sciences and Arts*, 10(5): 117-127.
- LUQUE, L. & GÓMEZ, R. (2010). Versión preliminar de la escala de dependencia hacia la tecnología. *Revista Conexiones*, 19: 5-11.

- LUQUE, L., GÓMEZ, R. & MARTIARENA, V. (2016). Adaptación y propiedades psicométricas de la escala FoMO. III Congreso Regional de World Federation for Mental Health, World Federation for Mental Health. Buenos Aires, agosto de 2016.
- MARTINEZ-FERRER, B. & MORENO RUIZ, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 105-114. Recuperado de: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/923>
- MOQBEL, M. & KOCK, N. (2018). Unveiling the dark side of social networking sites: Personal and work-related consequences of social networking site addiction. *Information & Management*, 55, 109-119. DOI: 10.1016/j.im.2017.05.001
- NDASAUKA, Y., HOU, J. WANG, Y. (...) ZHANG, X. (2016). Excessive use of Twitter among college students in the UK. *Computers in Human Behavior*, 55(PB): 963-971.
- OBERST, U., WEGMANN, E., STODT, B., BRAND, M. & CHAMARRO, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence*, 55, 51-60. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.12.008
- PEÑA GARCÍA, G., LEY PEÑA, S., CASTRO BALSÍ, J., MADRID GONZALEZ, P., APODACA CASTRO, F. & ACEVES MARQUEZ, C. (2019). Predominio de las TIC y adicción a las redes sociales en estudiantes universitarios del área de salud. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(13): 83-91. Recuperado de: <http://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/157/pdf>
- PRZYBYLSKI, A. K., MURAYAMA, K., DEHAAN, C. R., & GLADWELL, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841-1848. DOI: 10.1016/j.chb.2013.02.014
- RAUCH, S., STROBEL, C., BELLA, M., ODACHOWSKI, Z., & BLOOM, C. (2014). Face to face versus Facebook: Does exposure to social networking web sites augment or attenuate physiological arousal among the socially anxious?. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(3), 187-190. DOI: 10.1089/cyber.2012.0498

- REAGLE, J. (2015). Following the Joneses: FOMO and conspicuous sociality. *First Monday*, 20(10) [on-line]. Disponible en: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/6064/4996>
- RICHARDSON, M., HUSSAIN, Z. & GRIFFITHS, M. (2018). Problematic smartphone use, nature connectedness and anxiety. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 109-116. DOI: 10.1556/2006.7.2018.10
- ROSEN, L., CARRIER, L., & CHEEVER, N. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958. DOI: 10.1016/j.chb.2012.12.001
- RYAN, T., CHESTER, A., REECE, J. & XENOS, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions* 3(3): 133–148. DOI: 10.1556/JBA.3.2014.016
- SACVI, M. & AYSAN, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Dusunem Adam The Journal of Psychiatry and neurological Sciences*, 30, 202-216. DOI: 10.5350/DAJPN2017300304
- SHIIKH, A., ATASHGAH, M. & ADIBZADEGAN, M. (2015). The antecedents of cyberloafing: a case study in an Iranian copper industry. *Computers in Human Behaviors*, 51, 172-179.
- SOYEMI, J. & OLASINA, J. (2016). Assessment of the impact of social networking media on students' academic performance in Higher Institutions: a case study of Federal Polytechnic, Ilaro. Ponencia de Online Proceedings for Scientific Conferences and Workshops. Disponible en: <http://ceur-ws.org/Vol-1755/17-21.pdf>
- STEAD, H. & BIBBY, P. (2017). Personality, fear of missing out and problematic internet use and their relationship to subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, 76, 534-540. DOI: 10.1016/j.chb.2017.08.016
- SWAN, A. & KENDALL, P. (2016). Fear and missing out: youth anxiety and functional outcomes. *Clinical Psychology: science and practice*, 23(4), 417-435. DOI: 10.1111/cpsp.12169

- TRESÁNCORAS, A., GARCÍA-OLIVA, C. & PIQUERAS, J. (2017). Relación del uso problemático de Whatsapp con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Salud y drogas*, 17 (1), 27-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/839/83949782003.pdf>
- TURKLE, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Nueva York: Basic Book.
- WEGMANN, E., OBERST, U., STODT, B., & BRAND, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports*, 5, 33-42. DOI: 10.1016/j.abrep.2017.04.001
- WOLNIEWICZ, C., TIAMIYUA, M., WEEKS, J. & ELHAI, J. (2017). Problematic smartphone use and relations with negative effect fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation. *Psychiatric Research*, 262, 618-623. DOI: 10.1016/j.psychres.2017.09.058

Las dinámicas familiares en torno al videojuego social Fortnite²⁹

Francisco Albarello C-ICF- Universidad Austral, Argentina

Adriana Velasco ICF- Universidad de los Andes, Chile

Mariángeles Castro Sánchez ICF- Universidad Austral, Argentina

Ángela Novoa Echaurren ICF- Universidad de los Andes, Chile

Victoria Novaro ICF- Universidad Austral, Argentina

Francisco Narbais ICF- Universidad Austral, Argentina

Resumen

El videojuego *Fortnite*, creado por la empresa Epic Games en 2017, es hoy la experiencia lúdica multiplataforma de supervivencia y mundo abierto, social y cooperativa, de mayor penetración a nivel global. Su rápido crecimiento ha despertado voces de alarma por parte de los padres y los medios se han hecho eco de esas preocupaciones, señalando al juego como responsable de muchos de los males que aquejan a niños y adolescentes.

En este marco, nuestro estudio se basa en una comprensión del juego como un elemento clave en el desarrollo personal y social. Por lo tanto, este proyecto tiene como objetivo explorar y describir las interacciones específicas que surgen como resultado de la penetración de *Fortnite* en la vida familiar, buscando ampliar nuestra comprensión del fenómeno y los potenciales efectos que puede producir en las dinámicas familiares. La investigación también busca categorizar las dinámicas generadas, enfatizando más específicamente las implicancias para los padres en términos de mediación educativa. Con respecto a la metodología, este es un estudio de caso exploratorio cualitativo, en el que las observaciones y las entrevistas en profundidad son las principales fuentes de recolección de datos.

De acuerdo con el análisis de las primeras entrevistas y observaciones, es posible suponer provisionalmente que, a diferencia de los puntos de vista simplistas que se difunden a través de los medios de comunicación sobre *Fortnite* como una nueva plataforma adictiva y peligrosa para los jóvenes, los diversos contextos y realidades que configuran cada familia hacen de este tipo de interpretaciones lineales un fenómeno problemático. La mayoría de los dispositivos tecnológicos afectan las dinámicas de interacción y vinculación ya instaladas dentro de las familias. A lo largo de los últimos cuarenta años, la televisión y los videojuegos

²⁹ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.alb>

offline han desempeñado un papel preponderante en la configuración de las relaciones familiares. Los entornos en línea hoy en día aumentan tal influencia.

Las complejas interrelaciones generadas en ecosistemas sociales híbridos, los límites impuestos y los acuerdos que se libran, el mecanismo de prohibición o facilitación del videojuego como forma de castigo o recompensa, los mitos y la ignorancia por parte de los adultos con respecto a la socialización "virtual" y la relevancia de esta práctica para los jóvenes, son algunas de las contribuciones que se podrán extraer de esta investigación.

La presente ponencia forma parte de un trabajo colaborativo emprendido por investigadores de la Universidad Austral (Argentina) y la Universidad de los Andes (Chile), y ha obtenido el primer premio en la convocatoria de proyectos de investigación 2018 de la Red de Institutos Universitarios Latinoamericanos de Familia (REDIFAM).

Palabras clave: Educación familiar, Dinámicas familiares, Mediación parental, Internet, Redes sociales, Videojuegos.

Abstract

In 2017 the company Epic Games created the videogame Fortnite. This game has become the cross-platform survival and open experience with the greatest penetration worldwide. The rapid increase of use has spread alarm voices among parents and the media have echoed these concerns criticizing the game for being responsible for most afflictions suffered by children and adolescents.

The study is based on an understanding of the game as a key element in personal and social development. Therefore, this project aims to explore and describe the specific interactions emerging as a result of the penetration of Fortnite into family life, seeking to extend our understanding of the phenomenon and the potential effects that it may produce in the family dynamics. The research also seeks to categorize the dynamics generated, emphasizing more specifically on implications for parents in terms of educative mediation. Concerning the methodology, this is a qualitative exploratory case study, in which observations and in-depth interviews are the main sources of data collection.

According to the analysis of the first interviews and observations, it is possible to provisionally hypothesize that, unlike simplistic views spread through mass media of Fortnite as a new dangerous addictive platform for young people, the diverse contexts and realities that configure each family make this type of linear interpretations highly problematic. Most

technological devices affect the interaction and relational dynamics already installed in families. Throughout the last forty years, television and offline video games have been playing a significant role in shaping the family relationships. Online environments today increase such influence.

The complex interrelations generated in blended social ecosystems, such as 'what is' or 'what is not' permitted, the mechanism of videogame banning or use as a form of punishment or reward, the myths, and ignorance on the part of adults concerning the 'virtual' socialization of youth and the relevance of this practice among young people, are some of the contributions that can be drawn from this investigation.

This presentation exposes the collaborative work conducted by researchers of Universidad Austral (Argentina) and Universidad de los Andes (Chile), which has gained the first place in the award provided by the Network of Latin American University Institutes of Family (REDIFAM).

Keywords: Family education, Family dynamics, Parental mediation, Internet, Social networks, Videogames.

Introducción

El estudio proyectado se asienta sobre una concepción del juego como elemento relevante en el desarrollo personal y social; de ahí que el foco esté puesto en la exploración de las interacciones situadas que puedan favorecer u obstaculizar tales procesos.

En esta Era Digital, existe la conciencia de que la promoción de habilidades críticas resulta crucial con vistas a ajustarnos a las condiciones cambiantes y complejas de la época. Shulsky et al. (2017) sugieren que el crecimiento y la sostenibilidad de la sociedad necesitan hoy de ciudadanos provistos no sólo de conocimientos, sino de un nivel de comprensión que cultive habilidades comunicativas, incremente el desarrollo del pensamiento crítico y empodere a niños y jóvenes como agentes de cambio.

Desde esta perspectiva, tanto padres como docentes se enfrentan al desafío de formar niños y jóvenes en su integralidad, incluyendo las diferentes dimensiones personales. Educar a la persona de manera holística requiere, pues, de adultos promotores de una actitud responsable en su interacción con los demás, orientados a la resolución autónoma de problemas, al cuestionamiento de postulados y a una toma de decisiones consciente y fundada.

Nikken y Schols (2015), por su parte, sostienen que los padres tienen un rol esencial en la mediación educativa de sus hijos sobre sus interacciones con tecnologías digitales, como redes sociales, plataformas de video-*streaming* y juegos en red. Estos nuevos medios, correctamente utilizados, son una oportunidad de integración familiar y social, y aquí la participación y la comunicación se convierten en el principal eje de socialización (Martínez, Pérez Frías, Solano, 2011).

Sobre esta base, el objetivo central del proyecto es realizar una aproximación exploratoria del fenómeno de práctica de juegos sociales en red (a partir del caso *Fortnite*) en el ámbito familiar y categorizar las dinámicas producidas, con especial énfasis en la observación de la implicación parental y la mediación educativa.

Fortnite es un videojuego social online desarrollado por la empresa Epic Games, lanzado en 2017 como diferentes paquetes de software que presentan dos modos de juego, pero que comparten el mismo motor general de juego y las mecánicas. Los modos publicados son *Fortnite Battle Royale*, un juego gratuito donde hasta cien jugadores luchan en una isla, en espacios cada vez más pequeños debido a la tormenta, para ser la última persona en pie, y *Fortnite: Salvar el mundo*, un juego cooperativo de hasta cuatro jugadores que consiste en luchar contra carcasas, criaturas parecidas a zombis, utilizando objetos y fortificaciones. *Salvar el Mundo* está disponible solo para Windows, macOS, PlayStation 4 y Xbox One, mientras que *Battle Royale* ha sido publicado también para Nintendo Switch, dispositivos iOS y para Android.

Marco teórico

Los juegos sociales online (JSO) y su dimensión social

El estudio sobre videojuegos y juegos online se ha constituido, en los últimos años, en una disciplina con identidad propia. Planells de la Maza (2013) traza un recorrido sobre el estudio de los juegos, y afirma que los *game studies* se erigieron a principios de los años 2000 como un paradigma que permite incluir una diversidad de enfoques sobre estos. Los *game studies*, o *ludología*, se nutren de aportes de la antropología, la sociología y la psicología, y examinan aspectos vinculados con el diseño de los juegos, los jugadores y su rol –gamers– en la sociedad y la cultura. Uno de los referentes internacionales en el tema, Frasca (2003), desde la perspectiva de la *ludología* estudia el vínculo entre los videojuegos y la narratología. Por su parte, Jenkins (2004), en su artículo “*Game design as narrative architecture*”,

contempla el juego como un modelo narrativo espacial, un tipo de relato ambiental similar a la experiencia que siente un turista al adentrarse en un parque temático.

Es posible identificar en la literatura una vasta terminología relacionada con la noción de videojuegos en red: “juegos masivos *online*”, “juegos *multiplayer*” (múltiples jugadores) o “juegos de rol masivos *online*”, entre muchas otras opciones. Considerando el alcance y foco de este estudio, se utilizará indistintamente la expresión juego social *online* (JSO) para referirnos a todos los términos mencionados arriba. En los JSO millones de personas conviven de manera simultánea en un mismo mundo virtual, con toda la complejidad que esa coexistencia conlleva. Como sostienen Barnett y Coulson (2010), no se trata meramente de una interacción superficial en ambientes que se repiten al mismo tiempo en distintas localidades geográficas. El jugador de JSO vive una experiencia en ese mundo virtual, mientras se generan situaciones –paralelas o entremezcladas– en el mundo físico.

Los JSO pueden generar efectos en la caracterización del jugador y, por lo mismo, en el desarrollo de la identidad, además de cambios en la percepción del tiempo y de la realidad (Barnett y Coulson, 2010). Esto puede generar una desorientación en el jugador y, por lo mismo, una falta de conciencia sobre la cantidad de horas que destina al juego. La alteración en la percepción de la realidad puede afectar la configuración de sus relaciones *online* y *offline* (Barnett y Coulson, 2010).

Jeon y Kim (2011) sostienen que los jugadores en red son capaces de generar relaciones íntimas con otros individuos que encuentran en dichos entornos. Es más, una buena comunicación entre padres e hijos se encuentra íntimamente vinculada con una disminución de potenciales riesgos en el mundo virtual (Liu y Kuo, 2007; Mesch, 2003; Smith, Gradisar y King, 2015; Yiebeck, y Seoungcho, 2016). Por esta razón, explorar cómo se configuran las dinámicas familiares a partir de experiencias con JSO se perfila como una inminente necesidad investigativa.

Al igual que con otras tecnologías digitales (como los teléfonos inteligentes o las tablets), las barreras geográficas y límites comunicacionales preexistentes en un mundo enteramente presencial se están desvaneciendo. Esto afecta a la forma a través de la cual los individuos conceptualizan el mundo –que hoy está comprendido por lo virtual y lo físico–, configuran sus relaciones sociales y comprenden quiénes son y cómo actúan en esos mundos “entremezclados”.

L’Oconnor et al. (2015) profundizan este planteamiento, afirmando que los participantes de JSO pueden desarrollar múltiples identidades, al generar más de un usuario y/o disociar su carácter presencial con su forma de ser en el mundo virtual. Ya en los

primeros estudios sobre la cultura digital, Turkle (1995) había observado en su libro pionero *La vida en la pantalla* este tipo de conducta por parte de los jugadores en el entorno virtual, hablando en aquel entonces de los juegos de rol en Internet.

Alfabetizaciones digitales interrelacionadas y su importancia en la convivencia virtual: de las habilidades críticas a las socioemocionales

En un mundo marcado por el acceso creciente a dispositivos móviles inteligentes (Bachmair y Pachler, 2014), la promoción de las destrezas críticas se encuentra íntimamente vinculada a los conceptos “alfabetización” y “alfabetización digital”. Esta expresión en sí es compleja y ha adquirido mayores complejidades con el paso del tiempo. El término convencional de “alfabetización” se ha relacionado con las habilidades de leer y escribir (Pachler, 2014). Area, Gutiérrez y Vidal (2012) la definen como “adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador, y, en consecuencia, como un derecho y una necesidad de los ciudadanos de la sociedad informacional” (p. 9). Estas competencias incluyen la decodificación textual, comprensión lectora, deletreo, entre otras (Shulsky, et al. 2017).

Vista desde esta perspectiva, “alfabetización” se vincula a una forma de entender el mundo jerárquica y lineal, donde la palabra ha predominado por siglos sobre otros modos textuales, tales como las imágenes y los recursos audiovisuales (Domingo, Jewitt y Kress, 2015). El paso del tiempo y la proliferación de nuevas tecnologías digitales han contribuido al desplazamiento de la palabra escrita por las imágenes estáticas y con movimiento (como los memes y *gifs*), los videos y los mensajes de voz, fenómeno que ha conducido a una evolución del concepto “alfabetización” hacia múltiples terminologías. Lankshear y Knobel (2007) advierten que del concepto “alfabetización digital” se desprenden dos nociones: a) las destrezas de cada individuo para evaluar, comprender y decidir cómo utilizar la información y los recursos digitales disponibles; y b) las capacidades técnicas de las que goza el ser humano para manejar distintas tecnologías digitales.

Considerando el foco y alcance de esta propuesta se discutirán dos tipos específicos de alfabetización (aunque ninguna de ellas funciona de manera independiente): a) alfabetización digital crítica; y b) alfabetización digital socioemocional.

La primera se relaciona con un aspecto cognitivo del ser humano, que lo ayuda reconocer, pensar, investigar, evaluar la información digital y tomar decisiones respecto de su uso. Por lo tanto, se pone de manifiesto la necesidad de acompañar a los niños y jóvenes en

su proceso de toma de decisiones, hacia una perspectiva crítica, autónoma y humana, que ayude a leer entre líneas, a descubrir mensajes parciales, para actuar con responsabilidad. Con respecto a la alfabetización digital socioemocional, Ng (2012) la vincula con dos dimensiones humanas: la capacidad del individuo para convivir con otros y el aspecto interno de las emociones.

El surgimiento de las nuevas alfabetizaciones hace necesario que los adultos – profesores y padres– tomen conciencia de los cambios generados en sus propias formas de conceptualizar el mundo –*online* y *offline*– para ser capaces de promover una convivencia crítica, responsable y emocionalmente sana a través de distintos medios digitales. Con lo anterior se pretende afirmar que el rol de los padres en la mediación educativa sobre el uso de JSO es crucial.

Dinámicas familiares: la influencia de los estilos parentales en el empoderamiento digital de los hijos

Desde el enfoque sistémico, la familia se concibe como unidades organizadas e interdependientes que se orientan y vinculan por unas reglas de comportamiento y funciones dinámicas, que interactúan e intercambian información entre ellas y con el exterior (Andolfi, 1991). Durante mucho tiempo, el sistema familiar ha sido considerado como el núcleo primario de socialización (Musitu y Gracia, 2000), proceso a través del cual se transmiten la cultura, los valores y los comportamientos a los miembros de la sociedad (Abela, 2003).

En la era digital, las prácticas, pautas y creencias asociadas a la crianza han ido cambiando aceleradamente, pues los niños y jóvenes manejan las nuevas tecnologías con mayor facilidad que sus padres (Aguirre, 2000 y 2002; Martínez, Pérez Frías, Solano, 2011). Este fenómeno puede alterar la forma de comunicación de los padres con sus hijos, ya que estos generan un nuevo lenguaje que no poseen los adultos. Aquí se produce una brecha digital, que tiene que ver con el nivel de empoderamiento de las personas respecto de los medios digitales (Arias, 2010).

Según Criado y Lanza (2007), cuando una familia no está preparada para asimilar esta fuerte influencia de las tecnologías, no es capaz de autorregularse y se produce un desequilibrio en el sistema. Por el contrario, cuando una familia tiene una estructura estable, sí podría ser capaz de sobrellevar las tendencias de equilibrio y cambio que de ella se derivan. En estas circunstancias, los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios digitales pueden ser elementos dinamizadores, que permiten el afianzamiento y renovación de la cultura de la familia, y ser considerados como una oportunidad de integración familiar, en

la que la participación y la comunicación se convierten en el principal eje de socialización (Martínez, Pérez Frías y Solano, 2011).

Es claro que hoy los padres emplean una variedad de estrategias de mediación con las tecnologías (Livingstone y Helsper, 2008). En este sentido, Nikken y Schols (2015) sostienen que juegan un rol esencial sobre interacciones de los hijos a través de las tecnologías digitales, como redes sociales, plataformas de video streaming y JSO. En congruencia con la teoría vygotskiana del desarrollo del niño, estos autores conciben la mediación parental como el conjunto de estrategias claves para promover en los hijos habilidades evaluativas e interpretativas de la información y de las tecnologías que frecuentemente utilizan, así como también el fomento de una convivencia sana y una reducción de conductas asociadas a resultados negativos.

Las estrategias mediadoras y la frecuencia con que son implementadas varían según el tipo de padres, hijos y contextos familiares (Nikken y Schols, 2015). Por ejemplo, mientras algunos padres presentan restricciones en cuanto a horario de uso, otros limitan el tipo de dispositivo, aplicación, software o herramienta web a utilizar. Además, existen padres que promueven el uso de estas tecnologías en tiempos de ocio, sin acompañar a sus hijos en la forma en que deben ser utilizadas. Nikken y Jansz (2006) también indican que si bien los videojuegos y la televisión son medios bastante diferentes, los padres aplican formas de mediación similares. En este marco, distinguen tres tipos de mediación: restrictiva, activa y jugar juntos.

- Restrictiva: basada en la supervisión, el control y la imposición de restricciones.
- Activa: caracterizada por la conversación y la discusión sobre los videojuegos y el señalamiento de sus ventajas y desventajas.
- Jugar juntos: los padres se unen deliberadamente a sus hijos para jugar videojuegos juntos.

Para Mascheroni (2013), los padres recurren a dos argumentos principales al considerar la mediación parental: el estilo de “crianza sin control”, que incluye tanto a los de estilo autoritativo como a los permisivos, y el estilo de “crianza autoritaria”. Por diferentes razones, en ambos modelos se cuestiona el uso de restricciones técnicas: se evidencia que lo que molesta a los padres es la noción de que el control puede descansar en dispositivos externos en lugar de basarse en la orientación que brindan ellos mismos a sus hijos. Esto se verifica con independencia de si la vigilancia personal se logra a través de la capacidad de respuesta y la calidez –como en el caso de los padres autoritativos y los permisivos–, o por

medio de los límites y la vigilancia, como en el caso de los padres autoritarios. En línea con lo expuesto, Livingstone y Helsper (2008) reafirman que los padres prefieren las formas de mediación sociales y el uso conjunto activo sobre las restricciones técnicas y de interacción y las prácticas de monitoreo. Ahora bien, está estudiado que ni el uso compartido activo, ni las estrategias basadas en software (filtrado y monitoreo) resultan efectivas para reducir los riesgos implícitos de la red (Livingstone y Helsper, 2008).

Por su parte, los niños reclaman su derecho a participar en prácticas de comunicación y entretenimiento como una forma de emanciparse de sus padres a través de un contacto con sus comunidades portátiles. Legitiman, además, los intentos de negociación de la propia accesibilidad y resisten o ignoran la mediación parental cuando se percibe como intrusiva (Mascheroni, 2013).

Adicionalmente, en diversos estudios se identifican hallazgos que sugieren que las mediaciones están atravesadas por las categorías de edad y género. Se confirma así que los niños y niñas más pequeños son sometidos con mayor frecuencia a la mediación parental y que cuando crecen es más difícil para los padres mediar, debido a la influencia de sus pares y otros entornos (Nikken y Jansz, 2006). Está estudiado, por otra parte, que las niñas reciben una mediación más restrictiva en el uso de videojuegos que los niños, porque los padres parecen ser más cautelosos cuando se trata de sus hijas y porque subyace la idea de que la violencia de los videojuegos es más apropiada para los niños que para las niñas (Dietz, 1998; Smith et al., 2003, en Nikken y Jansz, 2006). Los estudios dan cuenta también de la relación entre el nivel educativo de los padres y el tipo y la frecuencia de la mediación aplicada. Así, los padres con bajo nivel educativo restringen con mayor frecuencia los videojuegos y los padres con educación superior aplican una mediación activa (Nikken y Jansz, 2006). García y Bringué (2007) acuñan el concepto de familia interactiva, que describe al núcleo familiar que se caracteriza por compartir la experiencia del uso de las tecnologías digitales en una dinámica multidireccional de participación. Esta conceptualización vendría a identificarse con un estilo de mediación parental abierto en el que los padres procuran brindar orientación y asesoramiento a sus hijos durante su uso de Internet.

En todos los casos, la adquisición por parte de los padres de diferentes competencias digitales con su consecuente alfabetización digital, se ha tornado un elemento fundamental para mediar en el buen uso de las nuevas tecnologías –entre ellas, los videojuegos sociales en red– por parte de sus hijos. La mediación educativa, refiere a una tutela activa por parte de los padres y una progresiva inmersión de sus hijos en internet (Diez y Cabrera, 2017). Los padres debieran transformarse en referentes de navegación para sus hijos, que los orienten desde los

aspectos más básicos y técnicos de la web, pasando por la selección de los sitios confiables, adquisición de reglas de etiqueta digital, hasta un análisis crítico de los contenidos que allí se exhiben.

Como corolario, destacamos que está estudiado que si los padres creen que los videojuegos enriquecen a sus hijos, suelen participar más a menudo en dinámicas de juego conjunto. Asimismo, la mediación activa con énfasis en los resultados positivos parece ser la estrategia elegida. Los padres que, por el contrario, quieren contrarrestar los efectos negativos de los videojuegos están en una posición más difícil. Si usan la mediación activa para explicar los aspectos que consideran negativos pero no están dispuestos a imponer restricciones al mismo tiempo, pueden enfrentarse a efectos contrarios a los que buscan (Nikken y Jansz, 2006).

Finalmente, destacamos que lo anterior debe asentarse en la existencia de un proyecto educativo familiar (García y Bringué, 2007) abarcativo de las dimensiones *on* y *off line* de la vida de niños y adultos. Porque es la familia la que entabla una mediación con el tejido comunitario más amplio, en un proceso que apunta a un progresivo desarrollo de la autonomía del niño y su creciente participación en las dinámicas relacionales con su entorno. Los padres deben facilitar este desarrollo, reforzando las capacidades de los hijos y animándolos a ser responsables, tanto en el ejercicio de sus derechos como en el cumplimiento de sus deberes (Castro Sánchez, 2019). En todos los casos, las acciones deben encaminarse a integrar las dimensiones *on* y *offline* de la vida, cuyas fronteras en la actualidad resultan cada vez más porosas.

Metodología

Este trabajo presenta los avances de un proyecto de investigación de mayor escala, de carácter exploratorio y de tradición metodológica cualitativa. Se privilegia la profundidad de la información obtenida y la percepción de los propios padres e hijos respecto de la interacción familiar en torno a los videojuegos sociales en red.

Se propone para ello una triangulación que combina el análisis documental y la metodología cualitativa de las entrevistas en profundidad, de alcance descriptivo pues “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”, y “describe tendencias de un grupo o población” (Hernández Sampieri, 2010, p. 80). Adicionalmente, el presente estudio se define como de triangulación múltiple: suma a la triangulación intramétodo, dada por la aplicación de técnicas distintas de recolección de datos, en diferentes cortes temporales y espaciales, la triangulación de investigadores, por

tratarse de un desarrollo colaborativo y en coautoría. En este tipo de triangulación, se utilizan varios observadores en el campo de investigación para incrementar la calidad y la validez de los datos (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015), ya que se cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y se elimina el sesgo de un único investigador.

La selección de casos que componen la muestra de análisis se realiza siguiendo el criterio de accesibilidad de los investigadores sobre el universo de estudio, haciendo uso de sus redes de relaciones preexistentes y generando el efecto de bola de nieve que permite alcanzar redes de relaciones nuevas (Lindlof, 1995).

En una primera etapa, se llevaron a cabo entrevistas focalizadas (Valles, 1999) o intensivas (Wimmer y Dominick, 1996) a un grupo de 31 familias con niños o adolescentes usuarios activos del juego en red *Fortnite*. Estas se complementaron con técnicas de observación, con el objeto de contrastar con la realidad los dichos de los entrevistados y con la intención de reconstruir el significado de su discurso en el contexto natural (Valles, 1995, p. 144). Se realizaron entrevistas a tres tipos de actores: al niño o adolescente que juega, a los padres –ya sea uno solo o ambos– y, en caso de que lo ameritase, a un cuidador. Esta presentación da cuenta de los hallazgos derivados de esta primera aproximación al objeto de estudio, que continúa siendo profundizada, dado que la investigación se encuentra aún en curso.

En el caso de Chile, se entrevistó un total de 16 familias de la ciudad de Santiago, capital del país. Dentro de estas familias, se entrevistaron un total de 19 niños y adolescentes de entre 8 y 18 años, siendo el promedio de edad: 12,6 años. De todos los niños entrevistados, sólo hubo una niña, lo cual no quiere decir que en las otras familias no hubiera niñas, sino que no jugaban *Fortnite*. En relación con las edades de los padres entrevistados, se encontraban entre los 45 y 55 años. En cuanto al Nivel Socioeconómico (NSE) de las familias entrevistadas, el 56,25% pertenece a un NSE Alto (9 familias) y el resto se distribuye equitativamente dentro del NSE Medio: un 12, 5% pertenece a un nivel medio-alto, un 18,75% a un nivel medio-medio y 12,5% a un nivel medio-bajo. Las comunas de la Región Metropolitana a las cuales se accedió fueron: Chicureo, La Cisterna, La Reina, Las Condes, Lo Barnechea, Maipú, Peñalolén y Vitacura. En total, se realizaron 40 entrevistas: 19 entrevistas a niños jugadores y 21 entrevistas a padres y cuidadores.

En Argentina, en tanto, se entrevistaron 17 familias de las provincias de Jujuy, Mendoza, Santa Fe, Buenos Aires y también de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El nivel socioeconómico de las familias se distribuye equitativamente entre alto/medio-alto y medio, y un porcentaje menor pertenece al nivel socioeconómico medio-bajo. Se

entrevistaron 18 niños y adolescentes de entre 8 y 17 años, con un promedio de edad de 12,6 años, todos ellos varones, y 19 adultos (12 mujeres y 5 varones) de entre 45 y 55 años.

Análisis

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su análisis textual a partir de los temas y subtemas que se desprenden de los datos recolectados (Valles, 1995), buscando centrarse en las categorías emergentes (Bogdan y Biklen, 2007). Considerando los objetivos y las preguntas de investigación propuestas, se ha procurado construir estas categorías de análisis sin definir las de manera previa, sino posibilitando que se desprendan de los propios datos, teniendo en cuenta que se trata de una temática aún poco explorada.

De este modo, se obtiene una serie primaria de códigos emergentes que a continuación presentamos en orden alfabético:

- Autopercepción del jugador / Autoconciencia (jugador)
- Clima/ Convivencia/ Jugar juntos
- Compartir/ Encuentro
- Confianza en cuidador
- Conocimiento del juego
- Diferencias entre niños y niñas
- Dinámica familiar
- Dinero / Compras asociadas al juego
- Estilos parentales de mediación
- Expertise/ Conocimiento del juego
- Implicancias
- Jerga Gamer
- Límites/ Acuerdos
- Lo no dicho
- Pelea/ Conflicto/ Llanto
- Peligro/ Riesgos / Contacto con desconocidos
- Percepción del tiempo
- Premios/castigos / Restricciones
- Problema/ Mirada negativa
- Rendimiento escolar

- Socialización
- Valoración del juego

Luego, presentamos en modo de esquema las relaciones entre los códigos más utilizados en el análisis:

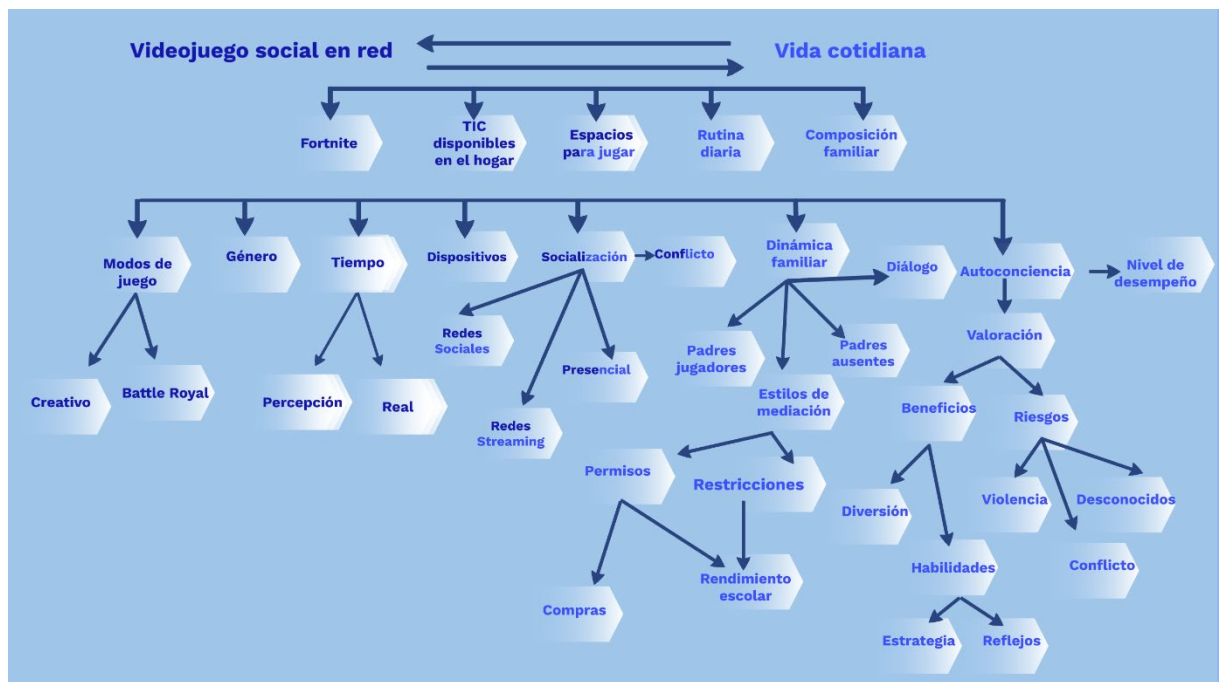


Gráfico 1: Esquema de códigos analizados (elaboración propia)

Los códigos detallados han saturado en el análisis de los documentos primarios (entrevistas y observaciones), abordados por diferentes investigadores.

Hallazgos preliminares

- Existe un discurso “políticamente correcto” de padres e hijos sobre las dinámicas de uso de *Fortnite* en el hogar (por ejemplo, los chicos dicen que hay un tiempo determinado, los padres también, pero en realidad siempre juegan más tiempo que el indicado).
- Existe una preocupación por el tiempo de juego (cantidad de horas) que soslaya otras cuestiones como qué hacen los chicos mientras juegan. De hecho, el tiempo en los videojuegos parece no medirse cronológicamente (por minutos y horas), sino por partidas.
- En atención a las razones por las cuales los chicos deciden jugar con sus amigos y relacionarse entre sí a través del juego, podemos afirmar que esta práctica no sólo

involucra al juego en sí, sino que se transforma en una plataforma de socialización para muchos niños y en un tema de conversación en los tiempos libres dentro de los colegios.

- Por parte de los padres los riesgos no son visualizados, ya que ven a sus hijos jugando en su casa. Sin embargo, por ejemplo, muchas veces no saben con quién están hablando sus hijos mientras juegan.

- Los padres que juegan videojuegos, aunque no jueguen *Fortnite*, conocen la lógica del juego y suelen tener una mirada más positiva y menos temerosa que aquellos que no lo conocen. Además, cuando se da la dinámica de un padre que conoce del juego, la madre tiende a descansar en él en cuanto a permisos y horarios, y a no investigar más allá del juego.

- La presencia de hábitos de todo tipo en la dinámica familiar (estudio, levantada y acostada, tiempo libre) se relaciona también con el hábito del juego y su puesta de límites.

- En aquellas familias donde priman los espacios comunes, se da una interacción familiar más unificada con el videojuego y no sólo del jugador con los jugadores en línea. Por el contrario, en aquellas familias en donde los dispositivos electrónicos están dentro de sus habitaciones, la dinámica del jugador con el videojuego tiende a quedar aislada de la dinámica familiar y el tiempo de conexión suele ser mayor.

- Pareciera no haber mayor diferencia entre aquellas familias donde un niño juega solo, con sus compañeros en línea, de aquellas donde juegan también los hermanos. Debido a que el juego ocurre en línea, por ende, el espacio físico deja de ser un determinante o un espacio de socialización, primando el ambiente virtual.

Conclusiones

Los *game studies* representan un campo de estudio ya constituido, que examina aspectos vinculados con el diseño de los juegos, los jugadores en el juego y el rol de los jugadores o gamers en la sociedad y la cultura. Pero un aspecto poco estudiado, dado su reciente surgimiento, es el caso del videojuego social *Fortnite*, y más aún, las dinámicas familiares y las estrategias de mediación parental que tienen lugar en torno al mismo. Frente a este fenómeno, es común encontrarnos con posturas estereotipadas sobre los jugadores, el tiempo de juego y los supuestos perjuicios que conlleva el uso excesivo de este tipo de entretenimiento. La investigación exploratoria de tipo cualitativo como la que se está llevando adelante en este proyecto, pretenderá derribar muchos mitos y representaciones erróneas sobre los jugadores y quienes los rodean. Por ejemplo, la idea generalizada de que el

videojugador está todo el tiempo solo. En el caso de *Fortnite*, uno de los componentes más fuertes es precisamente su dimensión social, ya que el jugador compite con otros, ya sea para eliminarlo o bien para trabajar en forma colaborativa y alcanzar objetivos comunes. Jugar con otros en línea y acceder en simultáneo a las redes sociales frecuentadas por otros niños y adolescentes están modificando la forma en que niños, niñas y adolescentes se entretienen y relacionan. Lejos de quedar aislados por jugar en red, estas plataformas y los diversos usos que les dan los niños parecerían ofrecer nuevos “patios de juegos” donde encontrarse y relacionarse con sus pares. Incluso *Fortnite* ofrece una modalidad llamada “Patio de Juegos” para que los jugadores aprendan a trabajar en equipo, mejorando sus habilidades individuales y grupales, sin temor a ser eliminados del juego. A diferencia de la percepción de sus padres, que aún separan lo “virtual” de lo “real”, los niños, niñas y adolescentes perciben su vida online como una extensión de su vida real. De esta manera, los niños que juegan al *Fortnite* y otros juegos con características similares, estarían adquiriendo habilidades sociales claves para relacionarse más allá del mundo virtual.

Si bien esta investigación se encuentra en su fase de trabajo de campo, concretamente en la realización de entrevistas en profundidad y observaciones a familias argentinas y chilenas donde *Fortnite* tiene un lugar relevante, comienzan a emerger algunos indicadores que señalan que el fenómeno del juego social en red es mucho más complejo de lo que parece a simple vista, y que es necesario asumir una mirada multidimensional para comprender mejor su inserción en nuestra cultura.

Bibliografía

- Abela, J. A. (2003) Infancia, socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia: Revista de Trabajo Social* 3, 243-261. Recuperado el 19/09/19 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=808160>
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73-88, doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05> (recuperado el 19/09/19).
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de crianza y pobreza. En: E. Aguirre: *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea. Colección Debates en Psicología*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
[http://www.docentes.unal.edu.co/ea-guirred/docs/Pr%3Fcticas%20de%20Crianza%20y%20Pobreza%20%20Aguirre%20\(2002\).pdf](http://www.docentes.unal.edu.co/ea-guirred/docs/Pr%3Fcticas%20de%20Crianza%20y%20Pobreza%20%20Aguirre%20(2002).pdf) (recuperado el 19/09/19)

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Andolfi, M. (1991). *Terapia familiar: un enfoque interaccional*. España: Paidós.
- Area, M, Gutiérrez, A y Vidal, F (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Arias, M. (2010). *Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario*, Santiago, Chile: Divergente.
- Bachmair, B y Pachler, N (2014). A cultural ecological frame for mobility and learning. *Medien Pädagogik*, 24, pp.53–74. Recuperado el 19/09/19 de: www.medienpaed.com/24/#bachmair1409
- Barnett, J y Coulson, M (2010). Virtually Real: Psychological Perspective on Massively Multiplayer Online Games. *Review of General Psychology* 14(2), 167-179. Recuperado el 19/09/19 de: <https://doi.org/10.1037/a0019442>
- Blázquez, A (2017). Competencias digitales para padres y educadores. En Lluna, S y Pedreira, J (coords.) (2017). *Los nativos digitales no existen*. España: Planeta.
- Boletín Oficial del Estado. (2015). *Disposiciones generales. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. España: Boletín Oficial del Estado.
- Bogdan, R, and Biklen, S (2007). *Qualitative research for education. An introduction to the theories and methods*. Boston: Pearson.
- Boubeta, A.R., Ferreiro, S.G., Salgado, P.G., & Couto, C.B. (2015). Variables asociadas al uso problemático de Internet entre adolescentes. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 15(1), 25-38. Recuperado el 19/09/19 de: <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v15i1.223>
- Bringué, X, Sábada, C y Sanjurjo, E (2013). Menores y ocio digital en el siglo XXI: análisis exploratorio de perfiles de usuarios de videojuegos en España. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(1), 103-118. [Signatura: J.1.006]. Recuperado el 19/09/19 de: <http://dx.doi.org/10.13042/brp.2013.65110>
- Bringué, X y Sábada, C (coords.) (2009). *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*. Madrid: Rialp.
- Burbules, N y Callister, Thomas (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica Editorial.
- Byron, T. (2008). *Safer Children in a Digital World: Full Report*. London: Department for Children, Schools and Families.

- Castro Sánchez, M. (2019). *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Buenos Aires: Teseo.
- Cazden, C. et al. (1996). Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60-92.
- Chaudron et al. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxemburgo: JRC Science Hub. Recuperado el 19/09/19 de: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/ToddlersAndTablets/RelevantPublications/Young-Children-\(0-8\)-and-Digital-Technology.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/ToddlersAndTablets/RelevantPublications/Young-Children-(0-8)-and-Digital-Technology.pdf)
- Clarín (2019). Mundial de Fortnite: un argentino de 13 años quedó entre los 5 mejores y ganó 900 mil dólares. Recuperado el 19/09/19 de: https://www.clarin.com/tecnologia/mundial-fortnite-argentino-13-anos-queda-mejores-gano-900-mil-dolares_0_IUA3k_YBp.html
- Consumer Insights. (2018). *The Argentinian Gamer*. Recuperado el 19/09/19 de: <https://www.itsitio.com/us/como-esta-el-gaming-en-argentina-informe-especial-diadelgamer/>
- Criado, M. & Lanza, V. (2007). 'Medios de comunicación, cibernética y familia, ¿Dos bibliotecas?'. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 19/09/19 de: <http://www.fupsi.org/VIIcongreso/Medios%20de%20>
- Dias, P y Brito, R (2016). *Crianças (0 a 8 anos) e Tecnologias Digitais*. Lisboa: Centro de Estudos em Comunicação, Universidade Católica Portuguesa. Recuperado el 19/09/19 de: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22498>
- Díez, R y Cabrera, M (2017). Padres analógicos frente a huérfanos digitales. En Lluna, S y Pedreira, J (coords.) (2017). *Los nativos digitales no existen*. España: Planeta.
- Domingo, M, Jewitt, C, y Kress, G (2015). Multimodal social semiotics. In Rowsell, J, and Pahl, K. *The Routledge handbook of literacy studies*. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch16> (recuperado el 19/09/19).
- Engenfeldt-Nielsen, S, Heide Smith, J y Pajares, S (2008). *Understanding videogames. The essential introduction*. Nueva York: Routledge.
- Epic Games (2018). *Fortnite*. <https://www.epicgames.com/fortnite/en-US/home> (recuperado el 19/09/19).

- Festl, R, Scharnow, M y Quandt T (2012). Problematic computer game use among adolescents, younger and older adults. *Addiction*, 108(3), 592-599. <https://doi.org/10.1111/add.12016> (recuperado el 19/09/19).
- Fernández, J., Peñalva, M.A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12> (recuperado el 19/09/19).
- Frasca, G. (2003). Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. En Perron, B. y Wolf, M. J.P. (eds.) *The Video Game Theory Reader*. London: Routledge.
- Fortnite (videojuego). (Sin fecha). En Wikipedia. Recuperado el 19/09/19 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Fortnite_\(videojuego\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Fortnite_(videojuego))
- García, J (2017). ¿Qué es la competencia digital? En Lluna, S y Pedreira, J (coords.) (2017). *Los nativos digitales no existen*. España: Planeta.
- García Fernández, F. y Bringué Sala, J. (2007). *Educación hij@s interactivos@s*. Madrid: Rialp.
- Garmendia, M et al., (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en el uso de internet y dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- González-Cabrera, Pérez-Sancho y Calvete, E (2016). Diseño y validación de la Escala de Inteligencia Emocional en Internet (EIEI) para adolescentes. *Revista Psicología Conductual*, 24, 93-105. Recuperado el 19/09/19 de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4543>
- Guardian (2018). *Fortnite: a parents' guide to the most popular video game in schools*, Recuperado el 19/09/19 de: <https://www.theguardian.com/games/2018/mar/07/fortnite-battle-royale-parents-guide-video-game-multiplayer-shooter>
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Iizuka, T (2007). An empirical analysis of planned obsolescence. *Journal of Economics & Management Strategies* 16(1), 191-226.
- Jenkins, H. (2004). Game design as narrative architecture. En Wardrip-Fruin, N. y Harrigan, P. (eds.) *First Person: New media as story, performance and game*. Cambridge: The MIT Press.
- Jeong, E. J., & Kim, D. H. (2011). Social Activities, Self-Efficacy, Game Attitudes, and Game Addiction. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 14(4), 213–

221. <https://doi-org.uandes.idm.oclc.org/10.1089/cyber.2009.0289> (recuperado el 19/09/19).
- Kowert, R. (2018). *A Parent's Guide to Video Games: The essential guide to understanding how video games impact your child's physical, social, and psychological well-being*. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). Sampling “the new” in new literacies. En M. Knobel and C. Lankshear (eds). *A new literacies sampler. New literacies and digital epistemologies*. New York: Peter Lang, 1-24
- La Segunda (2019). El campeonato de Fortnite: un presagio del boom de los deportes electrónicos. Recuperado el 19/09/19 de: <https://digital.lasegunda.com/2019/08/08/A/N03LHB51#zoom=page-width>
- Lindlof, T. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Liu, C. & Kuo, F. (2007). A study of Internet addiction through the lens of the interpersonal theory. *CyberPsychology & Behavior* 10, 799-804. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9951> (recuperado el 19/09/19).
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. London: EU Kids Online, LSE. <http://eprints.lse.ac.uk/33731> (recuperado el 19/09/19).
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52:4, 581-599, DOI: 10.1080/08838150802437396, 581-599.
- Lobe, B., Segers, K., & Tsaliki, L. (2009). The Role of Parental Mediation in Explaining Cross-national Experiences of Risk. In S. Livingstone y L. Haddon (Eds), *Eu Kids. Opportunities and Risk for Children*. London: The Policy Press. University of Bristol, 173-186.
- L’Oconnor, E. et al., (2015). Sense of Community, Social Identity and Social Support Among Players of Massively Multiplayer Online Games (MMOGs): A Qualitative Analysis. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 25, 459-473, <https://doi.org/10.1002/casp.2224> (recuperado el 19/09/19).
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Planeta.
- Marsh, J. (2016). *The Online and Offline Digital Literacy Practices of Young Children. A review of the literature*. European Cooperation in Science and Technology,

- Recuperado el 19/09/19 de: <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG4-LR-jan-2017.pdf>
- Marsh, J. et al. (2015) *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. Recuperado el 19/09/19 de: www.techandplay.org
- Mascheroni, G. (2013). Parenting the Mobile Internet in Italian Households: Parents' and Children's Discourses. *Journal of Children and Media*, <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2013.830978>.
- Mascheroni, G. et al., (2016). Learning vs. Play or Learning through play? How parents' imaginaries, discourses and practices around ICTS shape children's (digital) literacy practices. *MEDIA EDUCATION, Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 261-280 <https://doi.org/10.14605/MED72160> (recuperado el 19/09/19).
- Martínez, M., Pérez Frías, W y Solano, D. (2011) *Impacto de los medios masivos de comunicación en la dinámica familiar*. Corporación Universitaria de la Costa CUC, Barranquilla, Colombia.
- Matalinares, M., y Díaz, G. (2013). Influencia de los estilos parentales en la adicción a Internet en alumnos de secundaria del Perú. *Revista de Investigación de Psicología*, 16(2), 195-220. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v16i2.6554> (recuperado el 19/09/19).
- Melamund, A et al., (2009). Usos de Internet en hogares con niños de entre 4 y 18 años: control de los padres sobre este uso. Resultados de una encuesta nacional. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 107 (1). Recuperado el 19/09/19 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752009000100007&lng=es&tlng=es
- Merton, R. K. & Kendall, P. (1946). *The focused interview*, American Journal of Sociology, Volumen 51, pp. 541-547.
- Mesch, G.S. (2003). The family and the Internet. The Israeli case. *Social Science Quarterly* 84, 1038-1050. Resuperado el 19/09/2019 de: <https://doi-org.uandes.idm.oclc.org/10.1046/j.0038-4941.2003.08404016.x>
- Musitu, G. & Gracia, E. (2000) *Psicología social de la familia*. Madrid: Paidós.
- NBC (2018). *What is 'Fortnite'? : A look at the video game that has become a phenomenon*. Recuperado el 19/09/19 de: <https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/what-fortnite-look-video-game-has-become-phenomenon-n887706>

- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Barcelona, Gedisa.
- Ng, W (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078. Recuperado el 19/09/19 de: <https://doi-org.libproxy.ucl.ac.uk/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nikken, P. y Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: a comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31:2, 181-202.
- Nikken, P. y Jansz, J. (2014). Developing Scales to Measure Parental Mediation of Young Children's Internet Use. *Learning, Media and Technology*. 39(2), 250-266. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.782038> (recuperado el 19/09/19).
- Nikken, P. y Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child & Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi-org.uandes.idm.oclc.org/10.1007/s10826-015-0144-4> (recuperado el 19/09/19).
- OFCOM. (2016). *Communications Market Report*. Recuperado de: https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0024/26826/cmr_uk_2016.pdf
- Pachler, N, Böck, M y Adami, E. (2014). 'Literacy in a digital age'. In Leask, M & Pachler, N (Eds). *Learning to teach using ICT in the secondary school. A companion to school experience*. Oxon: Routledge. 55-66.
- Planells, J. A. (2013) La emergencia de los Game Studies como disciplina. *Historia y Comunicación Social*. (18) 519-528.
- Prieto Castillo, D. (1999) *La Comunicación en la Educación*. Buenos Aires y Tucumán: Ediciones CICCUS/La Crujía.
- Ribble, M (2011). *Digital citizenship in schools*. London: ISTE & Eurospan.
- Sánchez-Valle, M, de-Frutos-Torres, B y Vásquez-Barrio, T (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Comunicar*, XXV (53), 103-111. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-10> (recuperado el 19/09/19).
- Scolari, C., Winocur, R., Pereira, S & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y Sociedad*, Núm. 33, Año 15. <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/722> (recuperado el 19/09/19).

- Smith, L. J., Gradisar, M., y King, D. L. (2015). Parental Influences on Adolescent Video Game Play: A Study of Accessibility, Rules, Limit Setting, Monitoring, and Cybersafety. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 18 (5), 273–279. <https://doi-org.uandes.idm.oclc.org/10.1089/cyber.2014.0611> (recuperado el 19/09/19).
- Shulsky et al. (2017). Cultivating layered literacies: Developing the global child to become tomorrow's global citizen. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9 (1), 49-63. Recuperado el 19/09/19 de: <https://www.doi.org/10.18546/IJDEGL.9.1.05>
- Statista (2017). Distribution of video gamers worldwide in 2017, by age group and gender. Recuperado el 19/09/19 de: <https://www.statista.com/statistics/722259/world-gamers-by-age-and-gender/>
- Statista (2018). Number of registered users of Fortnite worldwide from August 2017 to November 2018 (in millions). Recuperado el 19/09/19 de: <https://www.statista.com/statistics/189582/age-of-us-video-game-players-since-2010/>
- Thorsten y Kröker (eds) (2013). *Multiplayer: The Social Aspects of Digital Gaming Routledge Studies in European Communication Research and Education*, Nueva York y Londres: Routledge.
- Tolsá, J (2012). *Los menores y el mercado de las pantallas: una propuesta de conocimiento integrado*. España: Grandes Generaciones Interactivas-Fundación Telefónica.
- Turkle, S. (1995). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF (2004). *Convención internacional sobre los derechos del niño y de la niña*. UNICEF: Paraguay
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valcke, M., Bonte, S., De-Wever, B. y Rots, I. (2010). Internet Parenting Styles and the Impact on Internet Use of Primary School Children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009> (recuperado el 19/09/19).
- Yiebeck, J, y SeoungHo, R. (2016). The Role of Parenting Behaviour in Adolescents' Problematic Mobile Game Use. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 44 (2), 269-282. Recuperado el 19/09/19 de: <https://doi-org.uandes.idm.oclc.org/10.2224/sbp.2016.44.2.269>

Wimmer, R. & Dominick, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

Rediseñando las Organizaciones del Futuro. El impacto de la transformación digital en el mundo del trabajo³⁰

Dr. Ricardo M. Piñeyro Prins - Director CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo) Facultad de Cs. Sociales - Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Lic. Guadalupe E. Estrada Narvaez - Investigadora CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo) Facultad de Cs. Sociales - Universidad de Buenos Aires- Argentina.

Resumen

Somos testigos de cómo las nuevas tecnologías están cambiando radicalmente el diseño de las organizaciones y la manera en que producen y gestionan tanto sus objetivos como sus estrategias y, sobre todo, cómo la transformación digital impacta en las personas que las conforman. Aún hoy en nuestro país, muchas organizaciones piensan que digitalizarse es tener presencia en redes sociales, una página web o incursionar con casos de éxito en intranet sociales corporativas. Otras comienzan a invertir gran parte de su presupuesto en formar a sus equipos y adaptarlos a la era digital. Pero ante este escenario actual, ¿sabemos qué quiere decir exactamente la transformación digital de las organizaciones? ¿Es necesaria? ¿Qué implica? ¿Hay alguna hoja de ruta a seguir que lleve al éxito de este proceso? ¿Cómo son las organizaciones que han nacido 100% digitales desde su concepción de negocio hasta la forma de producir servicios mediante el uso de plataformas? ¿Qué papel juega en este escenario la cultura organizacional?

El reto de la transformación digital de los negocios y organizaciones que se enmarca dentro del paradigma de la revolución industrial 4.0 está sucediendo aquí y ahora en todo tipo de organizaciones, ya sean privadas, públicas o del tercer sector. El desafío a tener en cuenta en este proceso es identificar cuáles son las competencias digitales que cada trabajador deberá afrontar para poder acompañar estos cambios y no quedar al margen de los mismos. En este sentido, el presente trabajo procura analizar las características principales de los actuales avances tecnológicos que conforman la transformación digital de las organizaciones y cómo los mismos deben estar acompañados de una cultura y competencias digitales que permitan su exitoso desarrollo. Para abordar este proyecto, realizaremos una investigación de tipo descriptiva recolectando datos del sector de nuevos actores del mundo del trabajo, como son las plataformas de empleo en sus diversos rubros (gastronomía,

³⁰ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.pin>

delivery, transporte, recreación, servicio doméstico), y un análisis sobre los principales cambios tecnológicos que impactan en la transformación digital de las organizaciones en Argentina.

Palabras Claves: Transformación Digital – Futuro del Trabajo – Plataformas de Empleo

Abstract

We are witnessing how new technologies are radically changing the design of organizations, the way in which they produce and manage both their objectives and their strategies, and - above all- how digital transformation impacts the people who are part of it. Even today in our country, many organizations think that digitalizing is having a presence on social networks, a web page or venturing into cases of success in corporate social intranet. Others begin to invest a large part of their budget in training their teams and adapting them to the digital age. But given this current scenario, do we know exactly what the digital transformation of organizations means? It is necessary? Implying? Is there a roadmap to follow that leads to the success of this process? How are organizations that have been born 100% digital from their business conception to the way of producing services through the use of platforms? What role does the organizational culture play in this scenario?

The challenge of the digital transformation of businesses and organizations, which is part of the paradigm of the industrial revolution 4.0, is happening here and now in all types of organizations, whether are they private, public or third sector. The challenge to take into account in this process is to identify the digital competences that each worker must face in order to accompany these changes and not be left out of it. In this sense, the present work seeks to analyze the main characteristics of the current technological advances that make up the digital transformation of organizations and how they must be accompanied by a digital culture and skills that allow their successful development. In order to approach this project, we will carry out an exploratory research, collecting data from the sector of new actors in the world of work such as employment platforms in its various areas (gastronomy, delivery, transportation, recreation, domestic service, etc) and an analysis of the main technological changes that impact on the digital transformation of organizations in Argentina.

Keywords: Digital Transformation - Future of Work - Employment Platforms.

Introducción

Somos testigos de cómo las nuevas tecnologías están cambiando radicalmente el diseño de las organizaciones, la manera en las que hacen, producen y gestionan tanto sus objetivos como sus estrategias y, sobre todo, los miembros que la conforman.

Aún hoy en nuestro país, muchas organizaciones piensan que digitalizarse es tener presencia en redes sociales, una página web o incursionar con casos de éxito en intranet sociales corporativas. Otras comienzan a invertir gran parte de su presupuesto en formar a sus equipos y adaptarlos a la era digital.

Pero ante este escenario actual, ¿sabemos qué quiere decir exactamente la transformación digital de las organizaciones? ¿Es necesaria? ¿Qué implica? ¿Hay alguna hoja de ruta a seguir que lleve al éxito de este proceso? ¿Cómo son las organizaciones que han nacido 100% digitales desde su concepción de negocio hasta la forma de producir servicios mediante el uso de plataformas? ¿Qué papel juega en este escenario la cultura organizacional?

El reto de la transformación digital de las organizaciones que se enmarca dentro del paradigma de la revolución industrial 4.0 está sucediendo aquí y ahora en todo tipo de organizaciones, ya sean privadas, públicas o del tercer sector.

El desafío a tener en cuenta en este proceso es identificar cuáles son las competencias digitales que cada trabajador deberá afrontar para poder acompañar estos cambios y no quedar al margen del mismo.

En este sentido, el presente trabajo procura analizar las características principales de los actuales avances tecnológicos que conforman la transformación digital de las organizaciones y cómo los mismos deben estar acompañados de una cultura y competencias digitales que permitan su exitoso desarrollo.

Para abordar este proyecto, realizaremos una investigación recolectando datos del sector de nuevos actores del mundo del trabajo, como son las plataformas de empleo en sus diversos rubros (gastronomía, delivery, transporte, recreación, servicio doméstico) y un análisis sobre los principales cambios tecnológicos que impactan en la transformación digital de las organizaciones en Argentina.

Las organizaciones del futuro. Hoy

Hace no muchos años atrás, el concepto del futuro siempre se concebía como un término lejano, como un escenario producto de películas de ciencia ficción o dibujos animados.

Con sólo recordar películas como *Volver al Futuro II*, film dirigido por el guionista y director estadounidense Robert Zemeckis –estrenada en el año 1989– donde sus dos protagonistas viajaban al Futuro al año 2015 y ya en ese escenario podían verse los autos voladores, ropa inteligente que se ajustaba al talle del usuario o se secaba sola, la velocidad con que se cubrían las noticias o el uso de realidad aumentada para la promoción de películas, por nombrar algunas de las particularidades de ese futuro.

Hoy – en el año 2019– si bien aún no vemos en la calle autos voladores, sí somos testigos del creciente número de autos eléctricos en las principales ciudades del mundo que, además de ser usado por particulares, el uso compartido de éstos bajo el denominado sistema Carsharing es comercializado por distintas empresas (Shaheen, S., Cohen, A., & Jaffee, M., 2018), cobrando el minuto de uso y dejándolo a disposición de cualquier persona mayor de edad con licencia de conducir y que tenga la aplicación que le permita abordar el vehículo.

En nuestro país, por ejemplo, el uso de estos sistemas carsharing fueron impulsados por las automotrices Nissan y Toyota, quienes se aliaron a emprendedores que desarrollaron aplicaciones para su uso, como es el caso de Awto (Awto, 2019), lanzada en nuestro país a principios de 2019 y con presencia en las principales ciudades de Latinoamérica. Por otro lado, si uno tiene la posibilidad de visitar las oficinas de la empresa Google en Silicon Valley California, podrá ver en su predio los prototipos de vehículos autónomos circulando por el campus.

En el caso de la ropa que se le ajustaba sola al personaje de *Volver al Futuro* Marty Mc Fly, interpretado por el conocido actor Michael J. Fox, se conoce que ya hay prototipos de wearables³¹ que nos permiten obtener datos del uso que realiza la persona de dicho accesorio o indumentaria para medir el rendimiento y controlar la salud de quienes la utilizan.

La palabra “*wearable*” tiene una raíz inglesa cuya traducción significa "llevable" o "vestible" y en la jerga tecnológica hace referencia a computadoras corporales o llevables con

³¹ Denominación que reciben los dispositivos que los usuarios llevan consigo como accesorios, indumentaria y calzado conectado con sensores que permiten, mediante una conexión a internet o bluetooth, saber numerosos datos sobre el uso que hace la persona de los mismos.

el usuario. La *tecnología wearable* se encuentra presente en numerosos sectores y buscan monitorear y mejorar la calidad de vida del usuario. Ejemplos de ello se ven en el rubro de la salud: relojes o anillos que llevan los pacientes para medir pulsaciones, calidad de sueño, actividad física, etc.; también en la seguridad de las personas que se exponen a ciertos riesgos en su trabajo diario: dispositivos portátiles con GPS que permiten saber en tiempo real dónde se encuentran o activar dispositivos de pánico ante alguna situación de emergencia; o el entrenamiento de los deportistas que se preparan para una competición: accesorios como pulseras, anillos o remeras con dispositivos de medición para monitorear el rendimiento al realizar una actividad física determinada.

También hay investigaciones actuales que trabajan con materiales que buscan crear prendas inteligentes: aquellas que interactúan con las personas y el entorno gracias a la incorporación de la nanotecnología en su confección. La misma permite que la ropa cambie de color, evite mancharse o mojarse, por nombrar algunas de sus funciones más sorprendentes (Serrano, 2018).

Los ejemplos mencionados son también llevados al mundo organizacional que vive los avances de la tecnología a pasos agigantados y que no sólo tiene que ajustarse a los cambios vividos por el entorno que los rodea, sino que también deben ajustar su propia lógica de funcionamiento para poder subsistir (SCHWAB, 2017).

El futuro y el mundo organizacional.

A fines de Diciembre de 2018, en la Fundación Telefónica de Argentina, se llevó a cabo un evento con oradores del rubro de tecnología y educación, quienes disertaron sobre cómo veían ellos a las organizaciones para el año 2030, teniendo en cuenta los actuales avances en tecnología.

Los disertantes no especularon sobre qué nuevas herramientas podrían existir en el futuro cercano, sino que hablaron sobre situaciones que se dan hoy mismo y que claramente impactarán en un lapso no menor a 10 años (Sánchez Mariño, 2018).

De los argumentos más importantes, rescatamos los siguientes que explicaremos en detalle:

- ***“Empresas muy grandes de la Argentina, estilo unicornio, hoy no hacen presupuesto. Hacen planeamiento flexible. Eso es parte del pensamiento complejo”***. Las empresas “Unicornio” reciben esta denominación por ser empresas

con una evaluación bursátil de más de mil millones de dólares (Diario Infobae, 2016). En Argentina, actualmente, son cinco las empresas las que tienen esta denominación: Mercado Libre, Despegar.com, OLX, Globant (Diario La Nación, Sección Economía, 2016) y la recientemente incorporada al *Top Five Auth0* –una empresa nacional que provee una plataforma de autenticación y autorización (se usa al momento de registrarse) para aplicaciones web, móviles y legales (Rumi, Diario La Nación, 2019) –.

- ***La autonomía de las organizaciones y la gente que la conforma hoy requiere que haya otro tipo de líderes***”. En el pasado, las organizaciones rara vez revisaban sus estrategias básicas; lo hacían sólo cuando se veían obligadas por cambios sustanciales sucedidos en su entorno. Hoy en día, la organización que no revisa su rumbo al menos cada semestre –además de adaptarse constantemente a los contextos cambiantes– se enfrenta a una situación al menos peligrosa.

Los líderes más capacitados siempre han tratado de mejorar la productividad, pero ahora intentan innovar más y con mayor rapidez no solo las estrategias de negocio, sino la relación que deben tener con su equipo de trabajo, donde las distintas generaciones que conforman hoy una organización saben que la autonomía para desarrollar su tarea es una de las tendencias más demandadas en el mundo organizacional actual.

Tanto organizaciones como miembros de ella saben que hay un elemento que no pueden tratar a su antojo y deben saber manejarlo: la consecuencia de la velocidad a la que se suceden ahora los cambios.

- ***“Es muy complicado pensar campañas de marketing para el siguiente año. ¿Cómo planificas? Tenés que tener en cuenta qué red social va a ser la más relevante por ejemplo, pero eso no lo sabes, entonces no puedes definirlo desde antes. Es muy complejo.”*** Otro claro ejemplo de cómo la velocidad de los avances tecnológicos impacta en el mundo organizacional –y no solo pasa con el vínculo de la organización y su entorno (clientes, competidores, sociedad) sino también puertas adentro– se evidencia con la aplicación de nuevas herramientas colaborativas para el desarrollo de proyectos, o nuevas herramientas de comunicación interna.

Con estos 3 argumentos, podemos observar que el futuro que uno piensa dentro de 10 años no puede vislumbrarse sin tener en cuenta las señales que hoy se presentan.

Ninguna organización tiene un oráculo que puede predecir qué tecnología será la que imperará en la próxima década o qué producto o servicio será el más rentable; pero sí hay algo que hoy se puede predecir e incorporar a su estrategia de transformación: cómo adaptar a sus colaboradores a la transformación digital que están viviendo frente a sus narices y cómo lograr que la velocidad en la que se producen los cambios no nos dejen viendo pasar a los unicornios.

La transformación digital

La transformación digital no viene tanto de implementar nuevas tecnologías sino de transformar la organización aprovechando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías digitales. En la transformación digital, la tecnología es solo una parte de la ecuación; donde reside realmente el reto es en la gestión del cambio. Para llevar a término una transformación digital será más relevante centrarse en el “cómo” que en el “qué”, y este "cómo" es justamente la cultura de la organización de la cuál hablaremos más adelante (Plaza Lopez, 2019).

Hoy resulta más que claro que la transformación digital implica un cambio en la cultura de la organización. Para ello hay cuatro elementos claves a tener en cuenta:

-Una visión estimulante y transformadora. Tener a la innovación como “modus operandi” de todo el accionar organizacional.

-Crear una hoja de ruta. Planificar el cómo lo haremos.

-Movilizar a la organización. Lograr generar empatía con nuestros colaboradores y que, de esa forma, hagan propio el desafío de la transformación cultural.

-Participación de los actores sociales. Contar en el proceso con la activa participación de los miembros de la organización, sociedad civil y sindicatos.

Se necesita crear un cambio de mentalidad que propicie en las organizaciones una cultura de transformación digital que sea empática con el cambio. La aparición de nuevas tecnologías, como el Big Data, Blockchain, IoT (Internet of Things) o IA (Inteligencia Artificial), permite aprovechar las nuevas estrategias de negocio, desafíos y oportunidades que surgen en el mercado de una manera más ágil y eficiente, y son claves en este proceso.

Nuevas Tecnologías en la Transformación Digital. La hora de las Organizaciones Inteligentes

Internet de las cosas (IOT), Inteligencia Artificial (AI), Automatización, Realidad Mixta y Blockchain son las tecnologías elegidas a la hora de mejorar los procesos, impulsar la innovación y cumplir con los objetivos de esa transformación dentro de las organizaciones.

A medida que los proyectos de transformación digital son una prioridad para las empresas, estas optimizan cada vez más los procesos existentes para mejorar la eficiencia y ampliar los procesos con el fin de captar nuevo valor, y transforman los modelos de negocio para obtener nuevos flujos de ingresos (BOTELLA, 2018).

Las organizaciones inteligentes ganan en la era digital. Y ¿a qué se denomina “organización inteligente” en la transformación digital? Una organización inteligente es una entidad que conecta personas, procesos, datos y tecnologías como un medio para acelerar la transformación digital, mejorando el compromiso del cliente e inventando nuevas fuentes de ingresos. En síntesis, una organización puede denominarse inteligente cuando genera conocimiento con estos elementos antes nombrados (SUSSKIND, SUSSKIND Y RUIZ FRANCO 2016).

Ahora bien, ¿qué son esas tecnologías y cuál es el uso que se le da en las organizaciones?

Internet de las cosas (IOT)

El Internet de las cosas es una red de objetos físicos –vehículos, máquinas, electrodomésticos y más– que utiliza sensores y APIs para conectarse e intercambiar datos por internet. La integración en las organizaciones con esta tecnología permite a la misma estar más conectada. Entre sus ventajas más destacadas se encuentran el poder acceder a datos, facilitar la comunicación, las acciones y procesos empresariales a través de la interconexión de todos los dispositivos.

Con el Internet de las cosas, no solo se consigue obtener diagnósticos en tiempo real, mejorar la optimización de procesos, la movilidad conectándose desde cualquier lugar y en cualquier momento o aumentar la productividad, sino que además nos ayuda a mejorar la relación con todos los agentes de la organización.

Ejemplos de IOT en el mundo organizacional:

Gestión de Flotas

La gestión de flotas comerciales integradas por vehículos conectados a internet, encuentra en IoT soluciones rápidas y sencillas para el mantenimiento preventivo y alertas

para anticipar reparaciones, recibir avisos en tiempo real sobre el estado del vehículo, ubicación en tiempo real, desvío de trayectorias, entre otros.

Seguimiento de mercancías

La tecnología IoT permite al trabajador disponer de información en tiempo real, como la localización de los productos y las variaciones en su estado por alteraciones en el transporte, pequeños golpes o cambios bruscos de temperatura. En este tipo de casos el transportista recibe una alerta para recolocar la carga o reajustar la cadena de frío.

Control del stock en tiempo real

Optimizar el inventario y conocer su situación en tiempo real mejora la gestión de los productos en retailers y la atención a los clientes. Los sistemas de identificación por radiofrecuencia o RFID (Radio Frequency Identification) se basan en una tecnología que permite detectar objetos a distancia sin necesidad de contacto. Así, se agiliza la medición cuantitativa y cualitativa del stock en tienda para ajustar los pedidos a las necesidades reales de cada punto de venta.

Big Data

Tecnologías como el Big Data o Data Science, permiten analizar de forma predictiva, descriptiva y prescriptiva la información que aportan los datos masivos de los dispositivos conectados a la red, facilitando de esta manera la toma de decisiones dentro de las organizaciones.

Todos los dispositivos que puedan conectarse a la red emitirán datos que son procesados mediante distintos sistemas según la necesidad operativa y permitirán realizar un análisis predictivo del buen o mal uso que se está haciendo de dichos dispositivos.

Ejemplos de Big Data en el mundo organizacional:

Portales de E-Commerce

Es el caso de la empresa argentina Mercado, la cual comenzó a aplicar Big Data al implementar la sugerencia de productos para cada perfil de cliente en base a sus compras y gustos, y ahora es todo un referente en el uso de los datos.

Retails

La cadena de supermercados francesa Carrefour trabaja con Big Data para conocer la periodicidad de visita de sus clientes y las características de sus compras, y así poder ofrecer un servicio más personalizado.

Servicios de Streaming

Gracias a sus recomendaciones individualizadas y a la predicción de tendencias, la plataforma de entretenimiento Netflix ha experimentado un enorme crecimiento en los últimos años, propiciado en gran parte por su exitoso uso de los datos.

Blockchain

Esta tecnología, conocida también como cadena de bloques y considerada como el nuevo internet, facilita el intercambio de información, bienes y servicios sin la necesidad de que intervenga un tercero de confianza en el proceso. Se trata, en consecuencia, de una tecnología disruptiva descentralizada, incorruptible y sin posibilidad de ser manipulada, lo que garantiza actividades de intercambio y transferencia de datos de forma transparente y segura, garantizando la privacidad de los usuarios. Una de sus aplicaciones más interesantes es la ejecución de contratos inteligentes (Smart Contracts).

Ejemplos de Blockchain en el mundo organizacional:

Contratos inteligentes (Smart Contracts)

Almacenados en Blockchain rastrean las distintas partes del contrato, los términos y condiciones, la transferencia de propiedad y la entrega de bienes o servicios, sin necesidad de intervención legal, permitiendo además que sean contratos firmados de forma segura.

Historias Clínicas en organizaciones de la salud

Los registros médicos electrónicos almacenados en Blockchain son accesibles y actualizados a través de la biometría del individuo. Permiten la democratización de los datos de los pacientes y alivian la carga de transferir registros de forma poco controlada.

Certificados y Títulos en organizaciones educativas

Las instituciones educativas podrían utilizar Blockchain para almacenar datos de credenciales sobre evaluaciones, títulos y transacciones. El histórico educacional de cada individuo puede registrarse durante toda la vida.

Automatización del Empleo

En el siglo XIX, los artesanos perdieron frente a los trabajadores industriales que, apoyados por las máquinas, procesaban las materias primas textiles a mayor velocidad y menor precio. En el siglo XX, la cinta de montaje fordista acortó la distancia entre calificados y no calificados; la revolución técnica acercó al obrero más sofisticado que controlaba la calidad del producto al final de la línea de montaje, con el obrero más básico que repetía todo el día la misma pequeña tarea (Oppenheimer, 2018).

La historia del empleo está plagada de avances tecnológicos que han forzado el cambio en la producción de productos y servicios. Esto es un hecho que viene sucediendo desde el inicio de la historia de la humanidad y que se perfila con cambios más y más acelerados.

Hoy somos testigos de cómo la automatización del empleo, provocada por los avances en la robótica y la inteligencia artificial, llevan a que el mundo organizacional deba replantearse cómo serán las nuevas relaciones laborales.

Con la robótica, se han transformado cientos de industrias que han reemplazado el trabajo humano por robots y máquinas que hacen las tareas de forma constante y sin margen de error. Claro ejemplo de ello son las líneas de producción de la industria automotriz o los grandes almacenes de guardado (García Aller, 2018).

Alibaba y Amazon son dos gigantes tecnológicos que apuestan por las máquinas para trasladar y organizar la mercadería en sus depósitos. Llevan paquetes de una punta a otra del almacén; pueden cargar hasta 500 kilos y son tres veces más veloces que los humanos.

Ejemplos de Automatización en las organizaciones:

Retailers

El supermercado online Ocado, de origen británico, también usa máquinas equipadas con brazos robóticos para organizar y guardar los pedidos que luego les llegará a los empleados. La compañía asegura que todos los almacenes o despensas del futuro funcionarán así. Y tiene sentido: se aumenta la producción y se reducen los tiempos de trabajo.

Portales de E-Commerce:

La empresa de E-commerce Amazon también apuesta por la automatización para el traslado y desplazamiento de mercaderías. Cuenta con más de 100 mil robots en los distintos almacenes que tienen en todo el mundo.

Con estos ejemplos, observamos que hoy la máquina no emula solo al hombre como trabajador físico, sino que lo clona como trabajador intelectual, como pensador e incluso como creador.

Inteligencia Artificial (AI)

La inteligencia artificial (Artificial Intelligence o AI) es la simulación de procesos de inteligencia humana por parte de máquinas y, en especial, a través de sistemas informáticos. Estos procesos incluyen el aprendizaje (la adquisición de información y reglas para el uso de la información), el razonamiento (usando las reglas para llegar a conclusiones aproximadas o definitivas) y la autocorrección.

Con el avance de la automatización del empleo –vislumbrado por las máquinas y los robots que hoy forman parte del staff de muchas organizaciones– el papel de la inteligencia artificial ha ocupado un lugar preponderante. La automatización en cadenas de procesos, el reconocimiento facial y de voz para el control de accesos o los pagos automáticos, son solo algunos ejemplos de uso que facilita la AI.

Ejemplos del uso de AI en el mundo organizacional:

Redes Sociales Corporativas

En las redes sociales corporativas como WorkPlace de Facebook, cuando subimos una foto a Facebook el sistema analiza las caras de las personas que aparecen en ella y “auto-tagüea” o propone “tagüear” a esas personas. Todo esto se hace por medio de algoritmos de Inteligencia Artificial que analizan millones de fotos, datos, y los analizan con base en el contenido solicitado.

Asistentes Virtuales en la industria del Turismo

Booking es un portal de reservas de paquetes, vuelos y hoteles que utiliza asistentes virtuales con AI, alojado un chatbot en Facebook Messenger. A diferencia de otros chatbots, que solo se centran en conversaciones relacionadas con la conversión, Booking Assistant responde a las preguntas más frecuentes de los viajeros.

Realidad Mixta

Es la tecnología que combina la realidad virtual con la realidad aumentada. Es decir, se puede interactuar con hologramas, transformando nuestro lugar de trabajo en una experiencia única que permite integrar personas, lugares y objetos del mundo físico y digital para crear prototipos virtuales, realizar cirugías menos invasivas u ofrecer servicios de asistencia de forma remota.

Ejemplos de la Realidad Mixta en el mundo organizacional:

Uso en universidades y centros técnicos especializados

Las tecnologías de realidad mixta se están utilizando en la industria de la educación, tanto para mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender como para asimilar la información, a la vez que se les da la oportunidad de personalizar la forma en que aprenden. Utilizando proyecciones y simulaciones en 3D, los estudiantes pueden interactuar y manipular objetos virtuales para estudiarlos de una manera que sea relevante para ellos mismos y para sus estudios.

Industria Automotriz

Se pueden generar hologramas a nuestro alrededor que interactúan con las propiedades físicas de nuestro entorno (paredes, suelo, muebles...) pero de una manera no intrusiva, es decir, podemos ver y estar cómodos en nuestro entorno real. Este es el caso del uso de la empresa Volvo a la hora de desarrollar nuevos prototipos y mejoras en sus productos.

Industria del Entretenimiento

Hay empresas que ya se dedican a montar sets completos para eventos deportivos o políticos donde puedan incluir elementos en realidad aumentada que aporten información y den un nivel más de calidad a la experiencia.

Organizaciones Ágiles en la Transformación Digital. El resto para sobrevivir

En la transformación digital, debemos entender a la organización como un organismo vivo que funciona bajo otros parámetros: equipos ágiles que incluyen a personas de distintas áreas, que trabajan por proyectos, siempre más cerca del cliente, focalizados en la acción, preparados para aplicar cambios rápidos y con un liderazgo ágil, capaz de sacar lo mejor de cada persona.

Implica incorporar nuevas formas de trabajar que permitan desarrollar equipos con pensamiento compartido, con alta capacidad de aprendizaje y con ciclos de decisión rápidos que conducen a acelerar el rendimiento. Todo ello requiere de un liderazgo innovador y de un cambio de las organizaciones burocráticas a las organizaciones flexibles y que promueven el trabajo en red (KOTTER, 1996).

Crecer y mantenerse ágiles es el gran reto de las organizaciones; la estabilidad ya no es una opción. Hoy, la dificultad para las compañías radica precisamente en ser capaces de crecer pero no es válida la vía de hacerlo repitiendo patrones preestablecidos, porque lo que hoy funciona es posible que mañana deje de hacerlo; la velocidad de cambio y de transformación es de vértigo.

Superar este reto requiere un proceso de transformación de cierta envergadura. Las organizaciones necesitan impulsar su rendimiento de forma continua y ello supone un profundo proceso de transformación. Convertir las organizaciones en ágiles no es sencillo y no se trata simplemente de ofrecer nuevas herramientas de trabajo a las personas. Pero sí el paso necesario es que los colaboradores de las organizaciones conozcan y apliquen metodologías ágiles.

Un modelo, que ayuda a comprender cómo llevar todo este proceso de transformación digital y el lograr tener organizaciones ágiles, es el de una conocida consultora americana que ha expuesto en su metodología “The five trade marks of agile organizations” (Aghina, Ahlback, De Smet, Lackey, Lurie, Murarka and Handscom,), un planteamiento en el que muestran las cinco marcas que diferencian las organizaciones ágiles y que son las siguientes:

1.- Estrategia: es necesario tener un propósito compartido en la organización y la visión de hacia dónde avanza. Las organizaciones ágiles comparten esa visión y es la que guía sus acciones.

2.- Estructura: caminar hacia un conjunto de equipos empoderados. Se trata de conseguir equipos multidisciplinares que trabajan de forma autónoma, lo cual lleva a estructuras más planas y equipos con los roles muy claros y muy dirigidos a objetivos.

3.- Procesos: decisiones rápidas y ciclos de aprendizaje eficientes. Trabajar con iteraciones y experimentaciones rápidas para contrastar qué es lo que funciona y qué es lo que no. Todo ello requiere siempre de transparencia en la información.

4.- Personas: personas dinámicas y con pasión por lo que hacen. Las personas se encuentran en el centro de la transformación y son el motor básico para conseguirla. Las organizaciones ágiles caminan hacia modelos de intraemprendimiento.

5.- Tecnología: resulta imprescindible estar siempre al día de la siguiente innovación tecnológica. Para muchas organizaciones, un “replanteamiento del modelo organizativo requiere un también de un replanteamiento de las tecnologías subyacentes” para impulsar la transformación con un importante soporte tecnológico.

Alrededor de estos cinco elementos, se desarrolla el detalle de las prácticas de las organizaciones ágiles que constituyen el pilar fundamental en el camino de la Transformación Digital.

El papel de la nueva cultura digital en el mundo del trabajo

La Cultura Organizacional no es exenta a los cambios introducidos por las nuevas tecnologías en el mundo del trabajo. Es más, hoy creemos que es más adecuado hablar de una Cultura Digital que debe primar en organizaciones de todo tipo (Begoña y Ixone, 2002).

¿Pero qué es la Cultura Digital? ¿Ya no hablamos del ADN de la organización, de ese conjunto de creencias, valores, rituales propios de cada Organización? Sí, hablamos de eso y de competencias digitales que deben tener las personas que forman parte. Estas competencias digitales se ven plasmadas en lo que se conoce como la Cultura Digital de las Organizaciones y que podemos remarcar en los siguientes aspectos (Estrada Narvaez y Aragón, 2018):

1- El Saber Digital: Es la capacidad para desenvolverse profesional y personalmente en una economía digital. Hablar de saber o conocimiento digital en el entorno de las organizaciones es hablar de estructuras y equipos que asumen los valores de la horizontalidad, la innovación abierta, la colaboración y la inteligencia colectiva.

2- Manejo y Gestión de la Información: Son las aptitudes para buscar, organizar, evaluar y compartir información en contextos digitales. Gestionar y manejar bien la información requiere mejorar los actuales vectores y canales de información dentro de las organizaciones.

El manejo correcto requiere de ser críticos con la información que recibimos, evaluar sus fuentes y saber cómo almacenarla y utilizarla para los fines organizacionales.

Para poder lograr todo esto, debemos tener un conocimiento y uso de herramientas digitales colaborativas como lo son las redes sociales, blogs, motores de búsqueda y plataformas de gestión de proyectos colaborativas, por mencionar las principales.

3-Comunicación Digital: Es la capacidad para comunicarse y colaborar de forma eficiente, participativa, colaborativa e inmediata en entornos digitales.

Los profesionales con esta competencia de la comunicación digital, podrán comunicarse de forma eficaz y productiva con sus colaboradores utilizando medios digitales que se caracterizan por la participación colaborativa, la inmediatez, la transparencia y, por sobre todas las cosas, por la conectividad omnipresente de los nuevos medios digitales.

4-Trabajo en red: Es la capacidad para trabajar, colaborar y cooperar en entornos digitales. Es estar al día no sólo de su trabajo, sino también del de otro. Es permitir que cada profesional sea capaz de aprender a aprender, de reflexionar y seleccionar qué, dónde y de quién aprender.

Trabajar en red no solo implica colaboración y coordinación; exige además saber gestionar la confianza y la autoridad en entornos no presenciales. Es una competencia básica para reducir el tiempo y la ineficacia en la toma de decisiones propia de las estructuras jerárquicas.

Trabajar en red mejora la circulación de la información, favorece la visibilidad de los resultados, la transparencia, la rendición de cuentas y, a la larga, la competitividad empresarial. Las capacidades que se desprenden de ello permiten la producción de documentos colaborativos en línea, comunicarse utilizando medios digitales de forma eficaz y productiva con sus colaboradores, coordinarse y trabajar en equipo en entornos y con herramientas digitales, y colaborar en redes formales e informales compartiendo información y conocimientos.

Actualmente, gracias al Teletrabajo de ciertas profesiones, los colaboradores cuentan con una mayor flexibilidad en la organización ya que el uso de las TIC les permite superar las barreras físicas y geográficas para mantenerse conectado con un equipo de trabajo remoto.

5- Aprendizaje continuo y virtual: Capacidad para gestionar el aprendizaje de manera autónoma, conocer y utilizar recursos digitales, mantener y participar de comunidades de aprendizaje. El aprendizaje continuo y virtual tiene que ver con los valores propios de la cultura digital: participar de manera proactiva y colaborativa en los procesos de aprendizaje.

Aprender hoy tiene que ver con comprender los valores de la cultura digital, participar de manera proactiva en el propio proceso de aprendizaje, desarrollar un aprendizaje conectado, situado y contextualizado, crear redes de aprendizaje, compartir prácticas y experiencias, entender y manejar el aprendizaje colaborativo, desarrollar la capacidad de autonomía en el aprendizaje, fijarse metas y objetivos, y tener espíritu crítico para seleccionar las fuentes del aprendizaje.

6- Visión Estratégica: Es la capacidad que tienen directivos y líderes de las organizaciones para comprender el fenómeno digital e incorporarlo en la orientación estratégica de los distintos proyectos que engloban a la organización.

El líder que tenga esta visión estratégica digital será uno de los principales propulsores en la formación y actualización de su equipo de trabajo en el ámbito digital. Ve lo digital como una oportunidad de expansión del negocio, de las tareas de sus colaboradores y, por sobre todas las cosas, esta estrategia de transformación digital logra el desarrollo de una cultura digital que permite a la organización incorporar cambios a toda su cadena de valor.

La aplicación de metodologías ágiles para el desarrollo de proyectos, el análisis de los datos, la monitorización de cada inversión y su retorno son algunos de los indicadores que le permitirá ir ganando una mejor reputación digital y de negocio.

7- Liderazgo en Red: Es la capacidad para dirigir y coordinar equipo de trabajo distribuidos en red y en entornos digitales. Con la transformación de los mercados y la globalización, el trabajo en red en entornos digitales es cada vez más demandado. Se trabaja con equipos multiculturales, en distintas geolocalizaciones, temporales y nómades en algunos casos.

Este tipo de redes de trabajadores, debe ser liderado por personas que sean capaces de coordinar y liderar proyectos en red. El Liderazgo Digital en Red implica haber desarrollado competencias digitales anteriormente nombradas como la gestión de la información, la comunicación digital y herramientas colaborativas en la nube. Esto permite una mayor integración de los equipos de trabajo, la optimización de los recursos y, en consecuencia, la eficiencia de los procesos.

8 - Orientación al cliente: Capacidad para entender, comprender, saber interactuar y satisfacer las necesidades de los clientes en contextos digitales.

La orientación al cliente dentro de la Cultura Digital nace gracias a la consideración de entender las necesidades tanto de clientes como usuarios, de comprender los conceptos de inmediatez, transparencia y colaboración que hoy marcan la relación entre prosumidores.

El cliente ya no sólo es un consumidor, sino que también genera sus reclamos, sugerencias, comparte sus experiencias, volviéndose un factor clave de la era de la transformación digital dentro de las organizaciones.

La uberización en el mundo del trabajo. ¿un impacto de la transformación digital?

El término uberización hace referencia a las plataformas de economía colaborativa en las que, gracias al uso de internet, unas personas ponen a disposición de otras (sin necesidad de intermediarios) diversos bienes y servicios: una casa o habitación en alquiler, un trayecto compartido, un coche, un barco, o servicios como entrega de alimentos y/o productos.

Este término fue empleado por primera vez por el académico Peter Fleming, profesor de la City University of London, quien realizó un estudio sobre el impacto de la uberización en distintos ámbitos del capital humano.

La uberización del empleo, también debe su nombre a la empresa americana Uber que se fundó en 2009, en la ciudad de San Francisco del estado de California, Estados Unidos. La empresa se presenta a sí misma como una empresa de tecnología que ofrece servicio de transporte por medio de una aplicación propia que puede descargarse gratuitamente y es obligatoria tanto para el conductor como para el pasajero; de esta forma, conecta ambas partes a través de sus dispositivos móviles (Blog Uber Argentina, 2019).

Algo similar ocurre con la aplicación Airbnb, que conecta a personas que necesitan un alojamiento temporal y otras que ofrecen sus casas (Airbnb, 2019), o la plataforma Sharing Academy, que pone en contacto a profesores con alumnos para recibir clases particulares (Sharing Academy, 2019).

Por este medio, los intermediarios entre el usuario y el proveedor desaparecen, lo que supone una disminución del precio del servicio para el usuario y, por parte del proveedor, la posibilidad de llegar a muchos más clientes de una forma sencilla y poco costosa.

En este sentido, las personas que están ofreciendo algún determinado servicio están percibiendo unos ingresos que pueden suponer una ayuda mientras sale un trabajo o unos ingresos extras. Este fenómeno está implicando cada vez más áreas dentro de los servicios y comienza a afectar poco a poco a la totalidad del mercado laboral. Se trata de una revolución del fenómeno freelance, donde clientes y proveedores encuentran en estas plataformas digitales un lugar donde contratar y ofrecer servicios de una manera ágil y directa.

Estos ejemplos son claros al afirmar que el mundo del trabajo está cambiando completamente para volverse cada vez más independiente, multitarea y temporal. El consumo de productos y servicios está experimentando una gran transformación gracias al espectacular desarrollo de las redes sociales y aplicaciones para móviles. La economía colaborativa se hace cada vez más presente en nuestras vidas, lo que afecta de lleno a las relaciones laborales.

Se está produciendo una redefinición de las funciones y las formas en las que se produce esta actividad económica.

Todos estos fenómenos se engloban dentro de la denominada *Economía de Plataformas*, que conllevan una gran variedad de actividades económicas y sociales que son facilitadas por plataformas digitales que intermedian entre los agentes intervinientes.

El trabajo de plataforma

Un reciente informe elaborado por Cippec, BID Lab y la OIT denominado "Economía de plataformas y empleo. Cómo es trabajar para una App en Argentina" sintetiza en un completo y detallado análisis cómo funcionan estas nuevas economías de plataformas en nuestro país y cuáles son sus principales representantes. Sus autores Javier Madariaga, César Buenadicha, Erika Molina, y Christoph Ernst señalan que el fenómeno de las plataformas digitales de empleo, que cuenta con cerca de 10 años a nivel global y ha significado una de las mayores disrupciones en el mundo del trabajo, es relativamente reciente en Argentina (Comunicado de Prensa OIT, 2019).

Las plataformas analizadas en el informe, y que operan tanto en el país como a nivel latinoamericano -algunas de ellas globales-, son: Airbnb (op. cit) - Cabify³² - Uber (op. cit) - Zolvers³³ - Workana³⁴ - Iguana Fix³⁵ - Freelancer³⁶ - Glovo³⁷ - Rappi³⁸ - Mercado Libre³⁹, por nombrar las principales.

La mayoría de estas plataformas que operan en nuestro país lo hace en sectores tradicionales de la industria: en el sector hotelero (Airbnb); en servicios de mensajería y cadetería (Ando, Glovo, Rappi y PedidosYa); en servicios de limpieza, reparación y cuidados personales –servicios prestados principalmente a hogares, pero también a empresas– (Zolvers, IguanaFix y Doghero, dedicada al cuidado de mascotas); y en el transporte de pasajeros (Uber y Cabify).

En un sector tradicional como el comercio minorista, aunque desarrollando actividades en un espacio virtual bajo el sistema de E-commerce, se encuentra Mercado Libre

³²<https://cabify.com/es/about-us>

³³<https://zolvers.com/como-funciona>

³⁴<https://www.workana.com/es/how-it-works/client>

³⁵<https://www.iguanafix.com.ar/legal/terms>

³⁶<https://www.freelancer.com.ar/info/how-it-works/>

³⁷https://glovoapp.com/es_419/legal/terms

³⁸<https://www.rappi.com.ar/>

³⁹https://www.mercadolibre.com.ar/ayuda/terminos-y-condiciones-de-uso_991

que viene a la cabeza de dicho sector pero en el que también se encuentran plataformas como OLX y Alamaula (Madariaga, Buenadicha, Molina y Ernst, 2019).

De acuerdo al señalado estudio, el 85% de los registrados dice estar satisfecho con este tipo de ocupación y solo 2 de cada 10 encuestados dijo que su motivación principal para trabajar en una plataforma fue la dificultad para conseguir otro tipo de empleo. Si tenemos en cuenta que en el país los trabajadores de plataformas digitales representan al 1 % de los ocupados a escala nacional, estamos ante un escenario de más de 160 mil registrados que obtienen ingresos a través de estos tipos de vinculación (Sebastián Albornoz, 2019).

Es innegable que las plataformas están transformando las relaciones laborales y eso se debe no solo a la naturaleza innovadora de las mismas, producto de la transformación digital, sino al hecho de que con lo que verdaderamente se valen las mismas no es solo de tecnología sino del servicio o producto que ponen a disposición para el intercambio que está siendo realizado por trabajadores (Chieza, 2019).

En este sentido, el contrato laboral tradicional, por ejemplo, se reduce a los términos y condiciones establecidos por las plataformas, y la organización y supervisión del trabajo quedan en manos de algoritmos. Es el propio sistema que en relación a una elevada demanda, ya sea por horario, condiciones climáticas, especialidades y otra variedad de factores, fija el arancel a abonar y, por ende, la comisión que le vale al “usuario/trabajador” que finalmente realiza o entrega el producto o servicio.

No obstante, debemos realizar una salvedad en relación a la naturaleza y mercados de trabajo del sector de las principales plataformas de empleo que operan en nuestro país: estas generan impacto en una actividad que tradicionalmente estuvo ligada a trabajadores autónomos o independientes y un impacto mediático de ellas al ver afectada las “reglas de juego” de un determinado sector.

Este es el caso de plataformas que ofrecen posibilidades de mejorar la productividad del trabajo, alcanzar un mayor número de clientes o acceder a diversas formas de pago, como es el caso de las plataformas Mercado Libre y Zolvers (Madariaga, Buenadicha, Molina y Ernst, 2019).

No hemos registrado que se hayan realizado coberturas en medios sobre conflictos al iniciar las operaciones de estas plataformas, ya que no se asociaban con una pérdida en la calidad de trabajo ni tensión con sindicatos⁴⁰. Más bien, se perciben como una herramienta

⁴⁰Debemos hacer una salvedad con el caso de Mercado Libre que recientemente ha recibido fuertes críticas y notoriedad mediática por parte del secretario general de la Asociación Bancaria, Sergio Palazzo, quien exigió a principios del mes de Julio del corriente que la empresa afilie a sus empleados al sindicato que representa por

que ofrece la posibilidad de promocionar las diferentes ofertas de servicios o productos, como es el caso del incremento de ventas en comercios minoristas o trabajadores autónomos que brindan servicios de mantenimiento general y limpieza.

Por otro lado, en aquellos sectores que están más regulados y donde históricamente prevalecían las relaciones de trabajo dependientes, sindicatos y cámaras empresariales más activas, el impacto de las plataformas se asoció con un incremento en la precariedad y competencia desleal.

Entre los sectores más representativos encontramos al transporte de pasajeros, servicios de mensajería y la industria hotelera. En esos casos, las modalidades laborales que ofrecen las plataformas, donde prevalecen los contratos de prestación de servicios, brindan menores derechos y beneficios que los que tienen los trabajadores tradicionales, y menos obligaciones también (Madariaga, Buenadicha, Molina y Ernst, 2019).

Un claro ejemplo con cobertura en medios en relación al ingreso de estas plataformas al mercado argentino es el caso de Uber, en el que –desde que comenzó a operar en el país en abril de 2016– se inscribieron 15 mil candidatos en las primeras 24 horas de habilitada la aplicación. Desde ese momento hasta la fecha, se han sucedido numerosas batallas legales, cancelaciones de pagos, demandas, marchas y hasta situaciones violentas entre taxistas, remiseros y conductores de Uber (Portal Nueva Ciudad, 2019).

En esta misma línea de conflicto y de cobertura en medios y rechazo por parte de ciertos sectores, se encuentran plataformas de delivery como la española Glovo o la colombiana Rappi a las que se les cuestiona la condición de trabajador independiente, con reclamos de la Asociación Sindical de Motociclistas Mensajeros y Servicios (Campagnoli, 2019). En estos últimos meses, estas plataformas han visto afectadas sus operaciones por parte de autoridades porteñas que han suspendido sus actividades a fin de exigir regularizar a los repartidores y que se cumplan condiciones de seguridad mínimas para poder circular en la vía pública (Portal Urgente, 2019).

Conclusiones

Como hemos podido analizar a lo largo del presente ensayo, en las últimas décadas el cambio tecnológico ha sido vertiginoso y la aparición de nuevas tecnologías ha superado en cantidad y calidad la llegada a usuarios, en relación a lo que sucedía en décadas anteriores.

vender servicios financieros a través de una de las plataformas del Portal Mercado Pago que forman parte del grupo.

No más tomar de referencia que a una tecnología como el teléfono le tomó 75 años alcanzar 50.000 millones de usuarios, a la radio 38 años, a la TV 13 años, a Internet 4 años, a Facebook 2 años, a Twitter 9 meses y a la aplicación de juegos Pokémon Go, tan sólo 19 días.

Estos ejemplos nos permiten, de alguna manera, justificar la necesidad de continuar explorando los impactos que la tecnología ha generado y está generando sobre el mundo del trabajo en particular, y la forma de entender qué adaptaciones se habrían de requerir para posibilitar los menores inconvenientes para los trabajadores, las empresas y los propios clientes de las mismas. En otras palabras, cómo rediseñar las organizaciones del futuro para hacer frente al impacto de la transformación digital.

Es claro que la innovación tecnológica y la transformación digital en el mundo organizacional no es hoy por hoy para ninguna persona una novedad; lo que sí es novedoso de la innovación actual, en comparación con la del pasado, es la velocidad en la que se implementan las mismas y los cambios que traen aparejados en las relaciones laborales y en el concepto de empleo.

En primer lugar, se da un proceso de sustitución de habilidades, de nuevos tiempos y formas de empleo, y de nuevas competencias que deben tener los miembros de una organización para hacer frente a las nuevas formas de trabajar. Esto se manifiesta en la aparición de nuevas formas y situaciones de trabajo, como el teletrabajo, que permiten la deslocalización de los puestos de trabajo y la prestación de las mismas por parte del trabajador sin la necesidad de salir de su casa. Esta forma de trabajar implica que las habilidades del colaborador están por encima del mismo control, ya que en muchos casos la supervisión está dada por el óptimo resultado de su trabajo (Cedrolla Spremolla, 2017).

Otro ejemplo de estas nuevas formas de trabajar dentro de los procesos de transformación digital es la virtualización de las relaciones laborales, esto es, el reemplazo de las reuniones y desplazamientos físicos por las reuniones en salas virtuales o aplicaciones.

En segundo lugar, la transformación digital genera efectos importantes sobre la organización general del trabajo donde los nuevos puestos exigen tener nuevas características como:

-Centrarse en las personas: Reconocer la importancia de la transformación digital e innovaciones tecnológicas no significa desconocer la importancia de las personas. Son estas

las que ocupan los puestos de trabajo que se rediseñan y quienes conforman el principal capital de las organizaciones. La tecnología simplemente permitirá que el trabajo de las personas sea más productivo, ágil e innovador.

-Movilidad: La posibilidad de trabajar desde cualquier sitio transforma a la movilidad en una característica esencial en las nuevas formas de trabajar. La posibilidad de estar conectado mediante diversos dispositivos da libertad para poder desempeñar tareas en cualquier lugar del globo.

-Continuidad y rápida adaptación: Es un elemento característico en las nuevas formas de relaciones laborales ya que los nuevos puestos tienen la necesidad permanente de evolucionar, debido a que la tecnología no se detiene y permanentemente requiere de una rápida adaptación a la misma.

En tercer lugar, la transformación digital genera impacto sobre la cultura de la organización que, como hemos analizado en páginas anteriores, debe trabajar sobre el nuevo concepto de Cultura Digital y sus ocho competencias características: el saber digital, manejo y gestión de información, comunicación digital, trabajo en red, aprendizaje continuo y virtual, visión estratégica, liderazgo en red y orientación al cliente. Valores como la agilidad resolutiva, la colaboración, la creatividad y la curiosidad, como la búsqueda permanente de un funcionamiento disruptivo con prácticas del pasado, se convierten en pilares centrales de esta nueva Cultura Digital que debe primar en las organizaciones (Lombardero, 2015).

En cuarto y último lugar, la innovación y la transformación digital han demostrado ser capaces de generar nuevas formas de trabajar e impactar en nuevos modelos de negocios capaces de provocar adaptaciones en las organizaciones y eso nos lleva a preguntarnos qué papel debería cumplir la regulación laboral.

Hemos analizado cómo desde el concepto de uberización del empleo, la transformación digital con su tecnología ha permitido la creación de las famosas plataformas de empleo y las nuevas realidades laborales aparejadas. Esto debe contemplar en el corto plazo una nueva legislación que se adapte a esta nueva situación, protegiendo aquellos aspectos que sean necesarios resguardar para evitar cualquier forma de precarización laboral pero, al mismo tiempo, aceptando situaciones que merecen ser concebidas bajo otra óptica conceptual del Derecho del Trabajo. No puede existir un trabajo del futuro con una legislación laboral del pasado que no se adapte a los tiempos que corren.

Para finalizar, la transformación digital cambió y sigue cambiando las formas de pensar y trabajar; de esta forma, no podemos seguir viviendo el trabajo en los términos tradicionales. En el mundo actual y también en nuestro país, la innovación y la transformación digital libera al trabajador de las limitaciones de un lugar fijo y entonces el trabajo ya no es un lugar al que hay que ir. Es cada vez más una actividad que se cumple con un propósito, un fin, un resultado en concreto. Y hoy lo que va a primar en la remuneración es el resultado, cambiando de esta forma la lógica tradicional del contrato histórico, dándole prioridad de esta manera a la lógica del rendimiento y no tanto a la lógica de una premiación de un esfuerzo que no pueda contribuir al éxito del negocio (Levy, 2018).

El papel de la legislación laboral es un aspecto central que consideramos debe analizarse de inmediato para acompañar la velocidad de los cambios acontecidos en el mundo del trabajo y para que permita su adaptación a las características del nuevo futuro laboral que ya tenemos.

Otro actor relevante que también debe formar parte dentro de la transformación digital en las organizaciones es la figura del *management* de estas, quienes no pueden continuar realizando las viejas prácticas de gestión del pasado que priorizan en muchos casos en supervisiones de procesos y no de resultados. Esta adaptación del nuevo *management* también conlleva nuevas formas de liderazgo que las organizaciones deberán estar dispuestas a cumplir.

Por último, un tema que consideramos central a la hora de analizar cómo evolucionan los procesos de transformación digital son las nuevas capacidades y competencias digitales que deben tener las personas que forman parte de la organización (Yanes, 2017). Las competencias necesarias para desarrollar las tareas de cada puesto de trabajo ya no serán solamente un conjunto de conocimientos y habilidades tradicionales, sino también un nuevo conjunto de competencias digitales como marca la cultura digital imperante.

El futuro será de aquellas organizaciones que se adapten rápidamente a los cambios continuos de la transformación digital y tales cambios deberán generar nuevos análisis, respuestas, leyes y políticas a componentes esenciales de las relaciones laborales. En efecto, la velocidad en la que se producen los cambios en el mundo del trabajo cambia la realidad económica y altera la cadena de valor que obliga a las organizaciones a adaptarse a nuevos modelos de negocio, a rediseñarse, para hacer frente a estos nuevos retos.

Bibliografía

Begoña, E.; Ixone, A. (2002). El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación: un nuevo reto para el mercado de trabajo. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. Vol. VI (Nº 119), p.74.

Botella, F. (2018). Bienvenidos a la revolución 4.0. Todo lo que necesitas saber para triunfar en la era digital. España: Ed. Alienta.

Cedrolla Spremolla, G. (2017). El trabajo en la era digital: Reflexiones sobre el impacto de la digitalización en el trabajo, la regulación laboral y las relaciones laborales. Revista de Derecho de la Universidad de Montevideo. Número 31.

García Aller, M. (2018). El fin del mundo tal y como lo conocemos: Las grandes innovaciones que van a cambiar tu vida. España: Ed. Planeta.

Kotter, J P. (1996). Leading change. Boston: Harvard Business School Press.

Levy Yeyati, E. (2018). Después del trabajo: El empleo argentino en la cuarta Revolución Industrial. Argentina: Ed. Sudamericana.

Lombardero, L. (2015). Trabajar en la era digital: Tecnología y competencias para la transformación digital. España: LID Editorial Empresarial.

Oppenheimer, A. (2018). ¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización. México: Penguin Random House Grupo Editorial.

Oppenheimer, A. (2014). ¡Crear o morir!: La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación. México: Penguin Random House Grupo Editorial.

RocaSalvatella, J. (2012). Cultura digital y transformación de las organizaciones. 8 Competencias digitales para el éxito profesional. Barcelona: RocaSalvatella.

Schwab, K. (2017). La cuarta revolución industrial: una nueva página de la historia humana. España: Ed. Debate.

Susskind, R., Susskind, D., Ruiz Franco, JC. (2016). El futuro de las profesiones: Cómo la tecnología transformará el trabajo de los expertos humanos. España: Teell Editorial.

Yanes, F. (2017). Las 20 tecnologías clave de La Industria 4.0: El camino hacia la Fábrica del Futuro. España: Autoedición.

Páginas Web

Aghina, O., Ahlback, K., De Smet, A., Lackey, G., Lurie, M., Murarka, M., Handscomb, C. (2018). The five trademarks of agile organizations. Mc Kinsey & Company. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/the-five-trademarks-of-agile-organizations>

Airbnb. (2019) Recuperado de: <https://www.airbnb.com.ar/terms>

Albornoz, S. (2019). Instan a Argentina a regular el trabajo en plataformas digitales. iProfesional. Recuperado de: <https://www.iprofesional.com/legales/294168-congreso-otros-empleador-otros-Instan-a-Argentina-a-regular-el-trabajo-en-plataformas-digitales>

Awto. (2019). Recuperado de: <https://awto.com.ar/quienes-somos>

Campagnoli, J. C. (2019). Rappi y Glovo: un sistema de flexibilización laboral surgido al calor de la oleada neoliberal en América Latina. Diario Tiempo Argentino. Recuperado de: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/rappi-y-glovo-un-sistema-de-flexibilizacion-laboral-surgido-al-calor-de-la-oleada-neoliberal-en-america-latina>

Chiez, J P. (2019). Trabajar en una plataforma digital es un desafío laboral y social. BAE Negocios. Recuperado de:

<https://www.baenegocios.com/suplementos/Trabajar-en-una-plataforma-digital-es-un-desafio-laboral-y-social-20190714-0009.html>

Dos años de Uber en argentina: conflicto en la calle batalla en la justicia. (2019). Portal Nueva Ciudad.

Recuperado de: <https://www.nueva-ciudad.com.ar/notas/201805/37476-dos-anos-de-uber-en-argentina-conflicto-en-la-calle-batalla-en-la-justicia.html>

El juez gallardo suspendió a glovo, rappi y pedidos ya. (2019). Portal Urgente 24.

Recuperado de: <https://urgente24.com/actualidad/justicia/el-juez-gallardo-suspendio-glovo-rappi-y-pedidos-ya-hay-multas-y-operativos>

Estrada Narvaez, Aragón. (2018). Disertación IV Congreso Internacional de Relaciones del Trabajo FSOC-UBA. Recuperado de:

http://teoriaycomorg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/98/2018/11/Cultura-y-Transformaci%C3%B3n-Digital-en-las-Organizaciones.-El-papel-de-las-nuevas-tecnolog%C3%ADas-en-el-mundo-del-Trabajo.-Autores_EstradaNarvaez_Arag%C3%B3n-Final.pdf

Las plataformas digitales ocupan a 160.000 trabajadores en Argentina. (2019). Comunicado de Prensa, OIT. Recuperado de:

https://www.ilo.org/buenosaires/noticias/WCMS_709037/lang--es/index.htm

Lopez, J. A. (2019). La transformación digital no se logra con tecnología sino con personas. Diario El País. Recuperado de:

https://retina.elpais.com/retina/2018/02/28/tendencias/1519831046_462170.html

Madariaga, J., Buenadicha, C., Molina, E., Ernst, C. (2019). Cómo es trabajar en una app en Argentina. CIPPEC, BID, LAB, OIT. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/05/Como-es-trabajar-en-una-app-en-Argentina-CIPPEC-BID-LAB-OIT.pdf>

Radiografía de “los cuatro unicornios”: quiénes son y qué hacen. (2016). Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/politica/2016/09/15/que-son-los-cuatro-unicornios-de-la-economia-argentina/>

Rumi, M. J. (2019). Quinto unicornio. Otra empresa argentina ya vale más de US\$1000 millones. Diario La Nación. Recuperado de:

<https://www.lanacion.com.ar/economia/quinto-unicornio-otra-empresa-argentina-vale-mas-nid2249727>

Sánchez Mariño, J. (2018). El futuro de las organizaciones: cómo vamos a trabajar en 2030. Redacción. Recuperado de: <https://www.redaccion.com.ar/el-futuro-de-las-organizaciones-como-vamos-a-trabajar-en-2030/>

Serrano, A. M. (2018). Ropa inteligente: ¿la próxima revolución? *elEconomista.e*. Recuperado de: <https://www.economista.es/evasion/noticias/9447786/10/18/Ropa-inteligente-la-proxima-revolucion.html>

Shaheen, S., Cohen, A., Jaffee, M. (2018). *Innovative Mobility: Carsharing Outlook*. UC Berkeley: Transportation Sustainability Research Center. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/49j961wb>

Sharing Academy (2019). <https://sharingacademy.com/es>

Uber Argentina. (2019). Qué es y cómo funciona. Recuperado de: <https://uberenargentina.com.ar/>

Unicornios: cuál es el presente de las tecnológicas argentinas que valen más de US\$1000 millones. (2016). *La Nación*. Recuperado de:

<https://www.lanacion.com.ar/economia/el-presente-de-los-otros-cuatro-unicornios-argentinos-nid224990>

Argentina y Perú: respuesta educativa a la revolución 4.0⁴¹

Mag. María Victoria Novaro Hueyo, María Trinidad de Apellaniz, Mariana Borga, Claudia María Salazar Vera

Resumen

La Revolución 4.0 está provocando una transformación sustancial de las formas de trabajo. A fin de hacer frente a las nuevas demandas del mundo laboral, evitar un desempleo masivo y disminuir las desigualdades sociales, es necesario que los Estados diseñen e implementen respuestas estratégicas. La educación digital es una herramienta esencial de preparación de la sociedad para los empleos del futuro.

El presente estudio (Working Paper) analiza las políticas públicas de alfabetización digital adoptadas por los gobiernos de Argentina y Perú durante el período comprendido entre los años 2016 y 2019 para desarrollar en los niveles de educación obligatorios las competencias y habilidades requeridas en estos tiempos. Se utilizó una metodología cualitativa basada en un relevamiento bibliográfico y entrevistas a funcionarios públicos responsables de estas iniciativas en ambos países y a expertos en inclusión digital. Los resultados preliminares presentados forman parte de un proyecto de investigación que propone presentar un mapa de la educación digital en América Latina.

El análisis comparativo del “Plan Aprender Conectados” de Argentina y “La Educación que queremos para el Perú” de Perú, en lo que respecta a la región latinoamericana demostró que hubo avances fundamentales en sus sistemas educativos, acordes a las exigencias del siglo XXI. Sin embargo, en comparación con otras regiones más desarrolladas, aún resta mucho por hacer.

El presente informe favorece el acercamiento entre el ámbito académico y político, describiendo críticamente el escenario actual y señalando el posible camino a transitar.

Palabras clave: Revolución 4.0 – políticas públicas – alfabetización digital – educación – trabajo – futuro

Abstract

Revolution 4.0 is causing a substantial transformation on the forms of work. In order to face the new demands of the professional world, avoid massive unemployment and reduce social inequalities, it is necessary for the States to design and implement strategic responses. Digital education is an essential tool to prepare society for the jobs of future.

⁴¹ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.nov>

The current working paper presents the digital literacy public policies adopted by the governments of Argentina and Peru during the period between 2016 and 2019 to develop the competences and skills required nowadays in the compulsory education levels. A qualitative methodology based on a bibliographic research and interviews with public officials responsible of these initiatives in both countries as well as experts on digital inclusion was applied. This endeavor is part of a larger research project which aims to present a comparative map of digital education in Latin America.

The comparative analysis of the plan “Learning Connected” (Argentina) and “The Education we want for Peru” (Peru), regarding the Latin American region, concluded that there had been fundamental advances in their educational systems, according to demands of the 21st century. However, in comparison with other more developed regions, this one seems to be lagging behind.

This report favors the approach between the academic and political spheres; it critically describes the current scenario and points out the way to travel.

Keywords: Revolution 4.0 – public policies – digital literacy – education – work – future

Yo creo que con el tiempo vamos a empezar a hablar de ALFABETIZACIÓN (omitiendo el agregado "digital").

Alfabetizado será quien sepa leer, escribir y dominar los lenguajes digitales, es decir: los lenguajes del siglo xxi.

Lo digital estará tan instalado que será invisible.

Por eso digo que hablaremos del objetivo de "alfabetizar" en el sentido amplio de la palabra.

Mariela Reiman (Chicos.Net)

Introducción

El mundo está atravesando la cuarta revolución industrial, donde desaparecen los límites entre lo físico, biológico y digital. Los protagonistas de esta nueva era son la inteligencia artificial, el big data, la impresión 3D y el internet de las cosas. Numerosas investigaciones demuestran que este escenario requiere el desarrollo de nuevas competencias y habilidades del ser humano para adaptarse de manera exitosa. Se prevé que estos cambios generarán un efecto conocido como “desempleo tecnológico”, especialmente en los sectores de la sociedad que cuentan con menos herramientas para responder a las exigencias de los cambios en las tendencias mundiales (OIT, 2017; 2018). Por ello, el rol de los Estados resulta

esencial en el diseño de políticas públicas que contribuyan a la reducción de la brecha digital y eduque en las habilidades intra e inter personales que se estiman serán indispensables en el mundo laboral.

Sin embargo, el éxito de las políticas públicas de inclusión digital no se ven garantizadas por la mera entrega de equipamiento (tales como notebooks o netbooks), sino que se requiere la elaboración y permanente actualización de programas de alfabetización digital en las escuelas. Estudios recientes concluyen que estas políticas públicas deben complementarse con plataformas con contenidos para alumnos, docentes y directivos, que acompañen la transformación curricular creando puentes entre el espacio virtual que habitan los niños y las escuelas físicas. Rivas (2018) habla de un Sistema de Educación Digital (SED), definiéndolo como un ecosistema de aprendizaje.

En toda la región de América Latina se crearon políticas públicas destinadas a promover la educación digital, cuyo principal objetivo es integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la cultura actual y del futuro (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2018a, en adelante MECCTNA). Surge, entonces, la necesidad de analizar estas respuestas estatales para determinar sus fortalezas y falencias.

En la presente investigación se analizó en profundidad una política pública relevante implementada por cada uno de los Estados de Argentina y Perú, en el período comprendido entre los años 2016 y 2019, en relación a la alfabetización digital en los niveles de educación obligatorios. Asimismo, se entrevistó a funcionarios responsables de dichas políticas públicas y a expertos en la temática, a fin de comprender mejor los alcances, objetivos y posibles desafíos en su implementación. Se compararon los resultados del análisis efectuado a fin de realizar un examen del estado de la situación en educación digital en que cada país se encuentra. Este trabajo presenta los avances de un proyecto de investigación de mayor escala que pretende brindar un panorama actual del estado de la alfabetización digital en Latinoamérica.

Metodología

En primer lugar, se realizó un análisis de la literatura en Argentina y en Perú, incluyendo los sitios de información online de los ministerios de Educación, Tecnología, Ciencia, Modernización y Trabajo, a fin de identificar la política pública de educación digital vigente de mayor relevancia.

Luego, se contrastó el análisis documental con entrevistas semi-estructuradas a funcionarios relacionados con las políticas públicas identificadas. Para evitar sesgos de carácter político e ideológico, se triangularon las conclusiones preliminares con entrevistas

semi-estructuradas a expertos en la materia que no estuvieran relacionados con la función pública. Se han realizado 20 entrevistas semi-estructuradas (12 en Argentina y 8 en Perú) de una duración promedio de 30 minutos cada una.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su análisis textual, procurando construir las categorías de análisis sin definir las de manera previa, posibilitando que se desprendan de los propios datos. Para facilitar la codificación hemos utilizado el software Atlas.ti.

Marco Teórico

Revolución 4.0

La primera revolución industrial (1784) sustituyó la fuerza física del hombre y el animal por el vapor. La segunda (1870) hizo accesible la producción y el consumo en masa utilizando la electricidad. La tercera (1969) empleó las tecnologías de la información y comunicación para automatizar la producción. La cuarta, y actual revolución, abarca avances en áreas dispares e inconexas, como inteligencia artificial y aprendizaje automático, robótica, nanotecnología, impresión 3D, genética y biotecnología (World Economic Forum, 2016).

Esta revolución genera un gran impacto en el mercado de trabajo. Así, pues, nacen interrogantes acerca de qué sucederá con los empleos en el futuro. Oppenheimer (2018) aproxima algunas respuestas: comenta la alarmante cifra presentada por la Universidad de Oxford que afirma que 47% de los empleos corren el riesgo de ser reemplazados por robots y computadoras con inteligencia artificial; explica que los trabajos automáticos son aquellos con mayor riesgo de ser reemplazados, entre los que se encuentran los vendedores en tiendas, meseros, cajeros, telemarketers y auditores de cuentas.

Este cambio tecnológico generará desigualdades en la distribución del ingreso laboral, beneficiando a quienes logren adaptarse y perjudicando a quienes no lo alcancen. Es esperable que se tienda a remunerar a las nuevas formas de capital en detrimento del trabajo tradicional. Entonces, se provocará una deflación en los ingresos de los trabajadores con habilidades obsoletas (Albrieu & Rapetti, 2018).

Es necesario que los estados, en colaboración con la sociedad civil, identifiquen las estrategias más apropiadas, que favorezcan la adquisición de conocimientos relevantes y de calidad, y ofrezcan un acceso equitativo a la educación que, a su vez, permita el ingreso al sistema productivo (Lugo & Ithurburu, 2019).

Políticas públicas y políticas de Estado

Graglia (2017) define a las políticas públicas como “planes y actividades que tienen al Estado como responsable principal y a la sociedad como primera destinataria y partícipe necesaria”, procurando “el bien común, la satisfacción social y la aceptación ciudadana” (p 36).

El valor de las políticas públicas incrementa cuando se convierten en políticas de Estado. Esto se da cuando son implementadas por un gobierno y luego los gobiernos subsiguientes continúan aplicándola, a pesar de ser de diferentes partidos políticos. Por lo tanto, “la principal diferencia entre ellas no es el consenso inicial, ni el largo plazo ni los grandes temas, sino la continuidad”. La decisión de proseguir con el plan de otro gobierno se tomará ponderando sus resultados: “Si una política pública ha satisfecho necesidades sociales y si ha sido aceptada por sus destinatarios y por la sociedad en general, entonces, el costo político de interrumpirla o el beneficio político de seguirla fuerzan la continuidad” (Graglia 2017, p 36).

El Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral concluyó que diseñar una política de Estado es la decisión estratégica más importante que pueden adoptar los dirigentes de un país para afrontar con eficacia los principales desafíos de la humanidad del siglo XXI (Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral, 2005).

Educación digital

En el 2015 los miembros de las Naciones Unidas identificaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los cuales se destaca la educación de calidad (ODS 4), que incluye la educación digital. En el mismo sentido se pronunció la comunidad educativa en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (UNESCO, 2016), donde se definieron numerosos objetivos y planes de acción, entre los que se encuentra el de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p 29). La educación –derecho humano esencial– es reconocida como la herramienta más poderosa que se puede utilizar para desarrollar las competencias y habilidades digitales requeridas, a fin de estar a la par del cambio tecnológico y poder insertarse en el mundo laboral del futuro.

Alfabetización digital

Rivas (2018) sostiene que al hablar de alfabetización digital⁴² uno no debe remitirse al concepto tradicional de alfabetización, relacionado con la lectura y escritura, sino que se refiere al “desarrollo del conjunto de competencias y habilidades necesarias para que las personas se puedan integrar plenamente en la cultura digital, incluyendo su participación activa –tanto productores como consumidores– en el entramado de los medios digitales” (p 9). Dicho autor remarca que el mundo digital pone en contacto con lenguajes y recursos narrativos que exceden el universo de lo escrito e incluyen otras dimensiones (audiovisual, hipervincular, la interactividad, etc). Se asocia a la alfabetización digital con la multialfabetización, al co-existir múltiples dimensiones y canales de comunicación, incluyendo los lenguajes de las computadoras. Concluye Rivas que, a través de la programación, la robótica y el pensamiento computacional, los alumnos se preparan para comprender y transformar el mundo.

Esta nueva concepción de la alfabetización crea la posibilidad de superar la desigualdad social porque todos los ciudadanos parten del mismo estado de desconocimiento en el uso de las tecnologías. De este modo, se despliegan nuevas potencialidades para desarrollar acciones destinadas a grupos sociales tradicionalmente relegados, tales como las poblaciones rurales, y reducir la brecha digital (Lugo & Ithurburu, 2019).

Inclusión digital a nivel global

Las primeras políticas de inclusión digital a nivel global se focalizaron en los jóvenes y privilegiaron a la escuela como ámbito privilegiado de socialización y educación. Así, aparecieron en la década de 1990 los primeros laboratorios de computación, acotando el conocimiento digital y recortándolo a un lugar y momento definido (Matozzo, 2019). En 2006 se produce el cambio de paradigma de la mano del profesor del Massachusetts Institute of Technology (MIT), Nicholas Negroponte en Davos –Suiza– que presentó la iniciativa *One Laptop per Child* (OLPC) (Una Laptop por Niño), programa que distribuye notebooks educativas a estudiantes con el fin de mejorar la educación a través de la tecnología. Diferentes países han seguido esta iniciativa, implementando el mismo programa en su territorio o creando programas similares bajo el modelo 1:1 de una computadora por alumno.

⁴² La alfabetización digital es “el desarrollo del conjunto de competencias y capacidades necesarias para que los estudiantes puedan integrarse plenamente a la cultura digital, incluyendo su participación activa en el entramado de los medios digitales” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, 2018, p 6).

Este modelo 1:1 propuso un cambio en la concepción de las TIC como transversales al conocimiento y a las asignaturas.

Está comprobado que las tecnologías digitales *per se* no mejoran automáticamente los procesos de enseñanza, sino que además es necesario aprender a utilizarlas (Echevarría & Martínez, 2018). Se estima que habilidades en demanda actualmente no serán demandadas en el futuro. Por lo tanto, los sistemas educativos requieren urgentemente un cambio. Así lo ratifica Hiroaki Nakanishi– Presidente de Hitachi – en el World Economic Forum (2016): “desde el punto de vista de educación y trabajo necesitamos urgentemente una educación nueva”. Es decir, es indispensable un rediseño de los planes de formación, enfocándolos en el desarrollo de nuevas habilidades, tales como el pensamiento crítico, la creatividad, inteligencia emocional, trabajo en equipo, resolución de problemas y lógica deductiva (Blit, ST. Amand, & Wajda, 2018). Ante esta situación, los gobiernos deben responder planificando, implementando y evaluando políticas públicas de alfabetización digital que garanticen a la sociedad la capacidad de inclusión en el nuevo mundo del trabajo que trae la Revolución 4.0.

Según Claro et al. (2011) hay tres niveles en la que pueden intervenir las TIC en educación: a) en la gestión del centro educativo; b) el pedagógico, con recursos digitales y métodos novedosos; y c) el curricular, orientado a las asignaturas y a las habilidades y competencias digitales, para facilitar la integración social y económica futura de los estudiantes” (Rivoir, 2019, p 35). Sin embargo, a pesar de que es vital trabajar con los jóvenes para frenar la brecha digital en un mundo conectado, sólo se conseguirá si los educadores y los diseñadores de tecnología aprenden las lecciones correctas (Unicef, 2017).

La primera lección consiste en que no es suficiente brindarles a los niños los instrumentos tecnológicos necesarios para desarrollar sus habilidades digitales, sino que es indispensable contar con docentes capacitados y programas informáticos que les den el soporte necesario (Unicef, 2017). Así, a pesar de que en el 2006 se lanzara la política pública *One Laptop per Child* (OLPC), bajo el pensamiento del “aprendizaje autónomo de los estudiantes para la apropiación de tecnología en beneficio de procesos de aprendizaje” (Rivoir, 2019, p 33), en el 2012 no se tenían pruebas positivas del proyecto. Los resultados no mostraron un aumento en el aprendizaje de matemáticas o idiomas, ni tampoco que se mejorara la asistencia, el tiempo de estudio, motivación, hábitos de lectura, etc. (Unicef, 2017).

Una de las variables que se demostró afecta el aprendizaje es la falta de concentración por parte de los estudiantes a la hora de utilizar las TIC. Es necesario que tengan un docente

que los guíe en su camino (Unicef 2017), que sean innovadores en el uso de las TIC, para que los alumnos se involucren cada vez más en su propio aprendizaje y así se conviertan en protagonistas capaces de generar contenido en la red con sus opiniones e interacciones, mediante la producción de conocimiento (Pedro, 2006 citado en Rivoir, 2019). De esta manera, se propone un “enfoque de aprendizaje adaptativo” donde se enseñe a cada estudiante, según su nivel de aprendizaje. Se diseña, así, “un curso de instrucción centrado en las aptitudes reales del niño, supervisado por una interfaz digital que permite a los estudiantes seguir su propio camino con relación a un tema en función de su nivel actual de comprensión y a un ritmo con el que se sienten cómodos y que pueden manejar”. Entendiendo correctamente al estudiante y sabiendo cuáles son los conocimientos con los que ya cuenta, se puede llegar mejor a él (Unicef, 2017).

Una segunda lección consiste en entender la gran influencia que tiene la evolución de la “brecha digital” en las políticas públicas de educación en las TIC para poder confrontar la “desigualdad” y, así, obtener resultados positivos. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el término “brecha digital” se refiere a “la distancia entre los individuos, hogares, empresas y áreas geográficas en los diferentes niveles socioeconómicos en relación con sus oportunidades de acceso a las TIC y al uso de Internet para una amplia variedad de actividades” (Ministerio de Transportes y Comunicaciones, 2016).

En sus inicios, acortar la brecha digital consistía solo en eliminar el poco o nulo acceso a las tecnologías de información y comunicación que tenían los pobladores. Por ello, se adoptaron políticas como OLPC para obtener la infraestructura necesaria que genere un mayor desarrollo social (Rivoir, 2019, p 34), proponiendo, en su lugar, aplicar el enfoque de “brecha digital” orientada más al uso que al acceso (Tedesco, 2005; Levis, Diéguez & Rey, 2011; Buckingham, 2008). Se recomienda adoptar la postura de Selwyn (2004) que redefine la noción de brecha digital como un “concepto continuo, de diferentes niveles jerárquicos de *engagement* con las tecnologías digitales” (Matozzo, 2019, p 22). Matozzo (2019) considera esencial incorporar el concepto de *engagement* digital en investigaciones de índole cualitativa, para poder medir la eficacia de una política pública de alfabetización digital, es decir, si ha logrado efectivamente acortar la brecha digital.

“Si bien resulta confusa la traducción del nivel de *engagement*, podría decirse que se trata del grado en el que un sujeto está enganchado o prendido con la tecnología, cuán implicado está con la misma... Más allá del acceso y el uso, la apropiación se corresponde con un nivel superior del estudio de la brecha digital, tal como lo convive Selwyn (2004).

Este concepto, utilizado por primera vez por John Thompson (1990: 463), se refiere a un proceso de “hacer propio” algo nuevo. En este sentido, “el proceso de ‘hacer propiedad de uno’ debe entenderse en relación con los individuos particulares que, en el curso de sus vidas diarias, reciben los mensajes mediados, hablan acerca de ellos con los demás y que, a través de un proceso continuo de elaboración discursiva, los integran a sus vidas” (p. 24).

La brecha digital se considera actualmente multidimensional, comprendiendo las dimensiones como: generacional, nivel socio-económico, género, geográfica (urbana o rural), étnica, nivel educativo, entre otras, y cómo éstas replican la reproducción de desigualdades preexistentes (Norris, 2001; Mística, 2003; Hargittai, 2004; Sassi, 2005 citados en Rivoir 2019, p 34). Asimismo, a la falta de capacidades necesarias por parte de los pobladores para hacerle frente a la nueva cultura digital se le considera una segunda brecha digital, producto de las diferencias sociodemográficas (Robinson, DiMaggio y Hargittai, 2003; van Dijk, 2005; Hargittai y Hinnant, 2008; Helsper, 2012; citados en Rivoir, 2019). Por último, con respecto a la incorporación de las TIC en el día a día de los habitantes que permita mejores condiciones de vida de la población, se produce una tercera brecha digital que engloba “el acceso, el uso y la apropiación” de las tecnologías de información para obtener los resultados esperados en el desarrollo de la sociedad y su economía, como explican Rivoir y Lamschtein (2018, citado en Rivoir 2019, pág. 35). Si no se tienen en cuenta todas estas brechas a la hora de hacer las políticas públicas, difícilmente se lograrán los resultados esperados. Incluso se habla de la existencia de una brecha de género relacionada con un menor nivel de participación de las mujeres en el mundo de la tecnología (Lugo, 2019).

La tercera y última lección consiste en reconocer la importancia de realizar las investigaciones pertinentes que permitan saber las razones de éxito y fracaso de los programas desarrollados y darles seguimiento para su correcto funcionamiento. De esta forma se podrá saber qué planes se pueden efectuar en cada país para obtener el tan esperado desarrollo económico. Para poder llevar a cabo programas con mejores resultados, así como conocer el porqué de los mismos, se necesitará conocer el verdadero impacto que pueden tener las TIC en el aprendizaje de los estudiantes, entender qué otros elementos están involucrados en su desarrollo, qué tipo de motivación necesitan, y demás (Unicef, 2017).

Latinoamérica y las TIC

La tecnología digital se encuentra en la vida cotidiana de un porcentaje creciente de latinoamericanos. Se estima que un 68.1% de personas en Latinoamérica y el Caribe tienen

acceso a internet (InternetWorldStats, 2019), herramienta que los conecta con oportunidades ilimitadas en el mundo laboral, el comercio, la libertad de expresión y el aprendizaje, entre otras; además, les da el poder a propuestas que puedan enfrentar los desafíos del mundo y llegar hasta las comunidades más marginadas de cada país (Unicef, 2017).

Por ello, desde los años ochenta, se viene implementando en América Latina la educación en tecnologías digitales mediante políticas públicas ejecutadas en diferentes países (Rivoir, 2019), para poder reducir la brecha digital existente que les permita a los ciudadanos ser más competentes y, así, desarrollar las capacidades necesarias frente a los desafíos planteados por la Revolución 4.0. Hinostriza y Labbé (citados en Rivoir, 2019) expresan que, para lograrlo en una primera fase tanto a nivel país como a nivel regional, los países se han preocupado por “dotar de infraestructura y soporte técnico” a sus centros educativos. En una segunda fase, en tanto, se ocupan de “usar estas tecnologías en la gestión, la innovación en las prácticas educativas, el desarrollo de competencias docentes y en los estudiantes para su desarrollo cognitivo y su mejora en el aprendizaje” (p 36).

Uruguay fue pionero en la región al adoptar el Plan Ceibal de Uruguay bajo el modelo 1:1. Se convirtió en un referente mundial por la cobertura del plan (que llegó a alcanzar el 100% de la matrícula escolar uruguaya) y por ser un proyecto pionero que “ha marcado cierta trayectoria tecnológica en la región” (Vacchieri, 2013, p 63).

Educación digital en Argentina

Conectar Igualdad

Matozzo (2019) describe cómo otros Estados de la región pidieron asistencia técnica al Plan Ceibal. Si bien Argentina analizó las propuestas de One Laptop per Child y Ceibal, decidió realizar una apuesta propia al crear el Plan Conectar Igualdad (PCI). Dicha autora analiza cómo su mismo nombre –PCI– lo encuadra en un fuerte contenido simbólico, enlazando los conceptos de derecho al acceso a las comunicaciones y a las telecomunicaciones, posibilitando el acceso de todo habitante del país a servicios de TIC prestados en condiciones de calidad y a un precio justo y razonable (Ley 27.078) con la inclusión digital. El PCI no estuvo enmarcado en otra política pública de educación, sino que se destacó como la primera política masiva de inclusión digital. Utilizó como escenario la escuela secundaria: todo docente y alumno de escuelas públicas secundarias, de educación especial y de institutos de formación docente de gestión estatal recibiría en comodato un

dispositivo netbook personal, pasando a ser propiedad privada cuando egresaran los alumnos o se jubilaran los docentes (Matozzo, 2019). Durante el periodo de funcionamiento (2010-2018) PCI entregó la mayor cantidad de dispositivos distribuidos del mundo (Matozzo, 2019).

PCI puede ser considerado como una verdadera política de Estado ya que resistió la alternancia en el poder nacional en diciembre de 2015, institucionalizándose dentro del Ministerio de Educación de la Nación (Infotechnology, 2017). Fue un verdadero éxito en términos cifrados (Lago Martínez, 2012, Larrouque, 2016): dentro de los objetivos alcanzados se puede citar que se entregó la cantidad de equipamiento que se había presupuestado y adquirido, incluso durante el mandato de un poder político opositor a quien diseñó la política; se mejoró el nivel de conectividad digital en las escuelas, y Argentina se ubicó en el primer lugar en materia de capacitación docente y de contenidos pedagógicos, sin los cuales las computadoras serían herramientas de comunicación y no de aprendizaje (Larrouque, 2018).

Dentro de las razones para haber logrado la institucionalización de un plan de educación digital tan ambicioso como fue PCI, se puede citar la colaboración interministerial (Cunil Grau, 2014 a; 2014b) y la cooperación público privada (Larrouqué, 2017). Todos los sectores de la sociedad participaron en la implementación del plan, facilitando su implementación. Larrouqué (2017) advierte que la implementación de una política pública puede requerir de nuevas etapas de *design planning*, a fin de alcanzar las metas pautadas. Este fue efectivamente el caso de PCI, que requirió de políticas complementarias para lograr los objetivos iniciales según destaca Ana Ravaglia en su entrevista.

La literatura coincide en reconocer a la Argentina el haber incorporado herramientas tecnológicas con gran rapidez, embarcándose en un plan de inclusión digital sumamente ambicioso como fue el PCI. Sin embargo, informes de organismos internacionales y diversos autores nacionales e internacionales señalaron que la inversión no se tradujo en mejores resultados educativos (Matozzo, 2019). El plan local confirmaba los resultados de los programas 1:1 a nivel global.

Aprender Conectados

Aprender Conectados es una política integral de innovación educativa, implementada por el gobierno argentino actual, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios que permitan la integración en la cultura

digital y la sociedad del futuro. Fue creado por Resolución N° 1410/2018; es una propuesta del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (en adelante MECCTNA). Su fin primordial es integrar la comunidad educativa en la cultura digital, promoviendo la innovación pedagógica y la calidad de los aprendizajes (MECCTNA, 2018a).

La presente política pública busca implementar la educación digital, programación y robótica para todos los niveles obligatorios -inicial, primario y secundario- y para los Institutos de Formación Docente, alcanzando a más de 10 millones de personas. Este plan tiene como objetivo cumplir con los lineamientos de la Ley de Educación Nacional que establece la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para que los estudiantes dominen los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Propone promover la alfabetización digital para el desarrollo de las competencias necesarias requeridas en el siglo XXI en los niveles de educación obligatorios. Asimismo, se presenta como un plan de integración de saberes en el aprendizaje y no como un medio de distribución de equipamiento tecnológico (MECCTNA, 2018a).

La Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados aborda los objetivos, lineamientos pedagógicos, competencias y programas que busca desarrollar la política pública (MECCTNA, 2018).

Las orientaciones pedagógicas de educación digital (objetivos generales, específicos y lineamientos pedagógicos) del Plan Aprender Conectados fueron asimismo expresamente delineados por el MECCTNA (2018c). Los objetivos generales son: integrar la comunidad educativa en la cultura digital a través de prácticas que incentiven la innovación pedagógica, promover la calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades, y favorecer la inclusión socioeducativa otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos. Dentro de los objetivos específicos se encuentran: promover la alfabetización digital, fomentar el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), desarrollar iniciativas orientadas a la construcción de conocimiento sobre la programación y la robótica, incentivar prácticas participativas, fortalecer el rol de las instituciones educativas como dinamizadoras de nuevos modos de construcción y circulación de saberes vinculados a la sociedad digital, y propiciar espacios de encuentro y colaboración entre los alumnos, los docentes, la escuela y la comunidad, mediados por prácticas emergentes de comunicación y cultura.

Asimismo define diez lineamientos pedagógicos, que sirven de orientación para los docentes e instituciones educativas, y detalla en cada uno qué se busca impulsar en los alumnos, a saber:

- 1) Integrar la cultura digital desde la innovación pedagógica
- 2) Transitar nuevos roles en la comunidad educativa
- 3) Abrir la puerta al conocimiento continuo y social
- 4) Explorar nuevos modos de entender y de construir la realidad
- 5) Hablar el lenguaje de los nuevos medios
- 6) Aprender y jugar en entornos digitales
- 7) Construir una mirada crítica, responsable y solidaria
- 8) Garantizar el acceso a la igualdad de oportunidades y de posibilidades
- 9) Transitar el presente con la mirada puesta en el futuro
- 10) Aprender juntos (MECCTNA, 2018c).

De igual modo, el Plan enumera las competencias que considera necesarias a desarrollar en los alumnos con el fin de que puedan insertarse en el mundo digital y determina formas de llevar adelante esta tarea. Estas competencias digitales son (MECCTNA, 2018a):

1) creatividad e innovación: los alumnos promueven prácticas innovadoras asociadas a la cultura digital, producen creativamente y construyen conocimiento a través de la apropiación de las TIC;

2) comunicación y colaboración: se comunican y colaboran, contribuyendo al aprendizaje propio y de otros;

3) información y representación: buscan, organizan y producen información para construir conocimiento, reconociendo los modos de representación de lo digital;

4) participación responsable y solidaria: se integran en la cultura participativa en un marco de responsabilidad, solidaridad y compromiso cívico;

5) pensamiento crítico: investigan y desarrollan proyectos, resuelven problemas y toman decisiones de modo crítico, usando aplicaciones y recursos digitales apropiados;

6) uso autónomo de las TIC: comprenden el funcionamiento de las TIC y las integran en proyectos de enseñanza y de aprendizaje.

Paralelamente, relaciona estas competencias digitales con las capacidades relevantes que se promueven desde el Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes (resolución de

problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, compromiso y responsabilidad, trabajo con otros y comunicación) en miras a lograr una propuesta de educación integrada.

Por último, determina diversos ejes destacados con el objeto de promover oportunidades de aprendizaje de calidad. Ellos son (MECCTNA, 2018a):

- 1) programación, pensamiento computacional y robótica;
- 2) ciberespacio, inteligencia colectiva, simulación;
- 3) inclusión, calidad educativa y diversidad;
- 4) juego, exploración y fantasía.

En última instancia, como profundización de esta política pública, el MECCTNA (2018d) propone por primera vez insertar la enseñanza de programación y robótica en la educación básica obligatoria. Argentina fue así el primer país de América Latina que integró la robótica y programación en la currícula de educación obligatoria. María Florencia Ripani, Directora Nacional de Innovación Educativa del MECCTNA, asevera que “la programación es el lenguaje fundamental a través del cual se construyen los relatos de la cultura digital y es por eso muy importante que los alumnos puedan comprenderlo, puedan entender su semántica y su lógica...” (MECCTNA, 2018d, p 6).

En esta misma línea, el 12 de septiembre de 2018 se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Educación Digital, Programación y Robótica⁴³ (MECCTNA, 2018b). Los NAP se elaboraron con la colaboración de diversos integrantes de la comunidad educativa de todas las jurisdicciones del país –a nivel nacional, provincial y municipal- así como con los aportes de numerosos especialistas en la temática. Los NAP se encuentran destinados a lograr la alfabetización digital de los alumnos; presentan detalladamente los saberes que se acordaron incentivar nacionalmente en la Educación Inicial, Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria, y Ciclo Básico y Orientado de Educación Secundaria.

El MECCTNA (2018b) los define de la siguiente manera:

“Esta política es una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica que comprende como núcleos centrales el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente, que ayude tanto al desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales” (p 4).

⁴³ Los NAP fueron aprobados mediante la Resolución N° 343/18 del MECCTNA.

La educación digital en Perú

Según el Informe global de competitividad 2017-2018 del Foro Económico Mundial, Perú ocupa el puesto 127 en calidad del sistema educativo, de 137 países estudiados (Centro de Desarrollo Industrial, s.f). Dicha situación lleva al país a enfrentar un analfabetismo que se encuentra en un 5.9% según el Ministerio de Educación (2017); a mejorar la inversión en educación (la cual representa el 3.7% del PBI, según el Banco Interamericano de Desarrollo (2017), siendo el porcentaje más bajo en todo Sudamérica); a mejorar el nivel de comprensión lectora y matemáticas (aún se encuentra entre los últimos puestos de las pruebas PISA de la OCDE (Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2016); y a facilitar el acceso a la educación superior, ya que según la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación, solo 3 de cada 10 jóvenes accede a educación superior en el Perú, principalmente, debido al tema económico.

Por otra parte, a pesar de proyectar un crecimiento económico del 4% para el 2019, superando a economías como Chile, Colombia, Brasil y México (Ministerio de Economía y Finanzas, 2018), aún se sigue en el puesto 94 en la adopción de tecnologías de información y comunicación (Bernal, 2019). Entre las muchas brechas sociales existentes, Bernal (2019) destaca la que existe en infraestructura tecnológica, políticas y regulaciones, e innovación en educación. A pesar de que el Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC) viene realizando proyectos regionales de banda ancha e inversiones en el sector, hay aún una gran desigualdad regional de acceso a los servicios de conexión a Internet, principalmente en las zonas rurales (Perú 21, 2015). Así, se observa un incremento en el uso de internet del 9% en el ámbito urbano y tan sólo un 3.4% en el ámbito rural, en el periodo del 2015 al 2017 (INEI, s.f).

Pese a estos resultados, Perú se encuentra en la posición 63 entre 140 economías; es decir que se encuentra en el cuarto lugar en Sud América y en el sexto de Latinoamérica y el Caribe, y tiene como mayor fortaleza su estabilidad macroeconómica (Centro de Desarrollo Industrial, s.f). Asimismo, el estudio Global Entertainment & Media Outlook elaborado por PwC, muestra una visión positiva con respecto al acceso a Internet en los próximos años, pues se considera que este crecerá a un 5.2% para el 2023.

Política Pública 2016 – 2021: La educación que queremos para el Perú

En el Perú, la incorporación de políticas públicas de TIC en la educación está en sus inicios. Por ello, es necesario adaptarse permanentemente al cambio, repensando las competencias básicas requeridas, así como el manejo de la tecnología según explica Griffin et al. 2012 (citado en Rivoir, 2019).

Políticas Públicas anteriores, como “One computer per Child” y el Plan Huascarán, mostraron al Perú que lo más importante para eliminar la brecha digital existente en un país consiste en cambiar su plan de acción a un enfoque más sistémico. La estrategia nacional de las tecnologías digitales en educación básica (2016-2021) busca educar a los jóvenes y a los docentes en las competencias, experiencias, prácticas, actitudes, valores, y todo lo que conlleva la cultura del mundo digital, cuyo fin es poder generar en los peruanos las capacidades necesarias para enfrentarse a las exigencias del mundo actual (Ministerio de Educación, 2016).

Por ello, en el nuevo Proyecto Educativo Nacional al 2021 se creó la política pública “La Educación que queremos para el Perú”, cuyo objetivo esencial es “empoderar a los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos capaces de utilizar las tecnologías digitales para interrelacionarse y transformar sus comunidades, a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (MINEDU, 2016, p 3).

Para lograrlo se propone el “Modelo de inteligencia digital” con el que se pudieran cumplir los objetivos del Proyecto Educativo Nacional al 2021. Se realiza un plan de implementación que giró en torno a 5 ejes estratégicos que son los enfoques de acción de cada año. Así, en el 2016 se trabajan todas las herramientas y estrategias que se usarían en los siguientes años. En el 2017 se busca familiarizar a los docentes con las tecnologías digitales, debido a que en la política anterior “One computer per child” se había observado que estos no estaban correctamente capacitados para asumir el cambio tecnológico, ya que siquiera concluyeron sus capacitaciones. Esta fue una de las situaciones que produjo el fracaso de la política –según explica Diana Hincapié en una entrevista con Luis Alberto Moreno, presidente del BID (Hincapié & Mesía, 2017).

Por este motivo, las primeras acciones giran en torno a la sensibilización docente, para que puedan familiarizarse con el uso de las TIC mediante programas como “Para TIC” y el uso de la plataforma virtual “Perú Educa44”. Las capacitaciones hasta el 2016 no habían

⁴⁴“Plataforma que invita a los distintos actores del ecosistema educativo a formular propuestas disruptivas, horizontales y participativas, y que aprovecha las oportunidades generadas por redes abiertas que permiten generar espacios de comunicación en donde se pone en juego la participación, interacción, colaboración y

llegado a completarse pues aún había un total de “10.184 docentes que no habían recibido capacitación alguna, el 70% había recibido alguna capacitación y el 8% tenía la competencia digital a nivel de integrador de tecnologías en el aula”. Ante ello, se busca en esta fase llegar a un promedio de 40.000 docentes, sobre todo a aquellos que habían intervenido en programas como: “Aprendo Jugando”, en primaria, o el de “Educación para el Trabajo en JEC” (Ministerio de Educación, 2016, p 11).

En el 2018 se plantea que las escuelas cuenten con un “kit digital completo”, con el que puedan tener “soluciones de hardware y software” necesarias. Asimismo, “incluye las aplicaciones y/o contenidos digitales adecuados, seleccionados bajo los siguientes criterios: i) alineamiento curricular y ii) contextualización, considerando los modelos de atención diferenciada, los aspectos de mantenimiento y seguridad. Dichos kits, dependiendo de la cantidad de aulas existentes en la institución educativa, incluyen servidor local portátil que funja de punto de acceso para la descarga de material almacenado en una red local” (Ministerio de Educación, 2016, pp 14-15). Para ello, se busca que todas “las instituciones educativas públicas de la Educación Básica” cuenten con –al menos- un kit tecnológico que permita el acceso a la “experimentación” y al “aprendizaje continuo” (Ministerio de Educación, 2016, p 14). Para realizarlo se trabaja desde las periferias en dirección hacia el centro, comenzando con los colegios de formación unidocente y multigrado, a una ratio estudiante de 10 a 1.

El Ministerio de Educación (2016) explica que se ha previsto trabajar en cuatro etapas, comenzando con un plan de exploración para encontrar una propuesta de valor viable para cada contexto, pasando a pruebas rápidas en usuarios de 100 a 500 en la etapa Alfa, luego a una prueba Beta de 500 a 1000 usuarios, terminando a una prueba Live de 10.000 usuarios a más. De este modo, lo que se busca es generar un verdadero impacto, trabajando directamente con los equipos de diseño y desarrollo.

En el 2019 se espera que todo el ecosistema educativo esté ya conectado. Para lograrlo se realizará un “plan de focalización”, usando “plataformas para el intercambio de información puntual, la comunicación, la creación colectiva de conocimiento, el aprendizaje conjunto, y el desarrollo de iniciativas de emprendimiento social” (Ministerio de Educación, 2016, p 16).

Como fuente de conectividad, se trabajará con la Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica que se encuentra a cargo del Ministerio de Transportes y Comunicaciones (Ministerio de

comunicación que permita extender el alcance más allá de la Institución Educativa para toda la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, 2016).

Transportes y Comunicaciones, 2018) que, al 2018, ya ha interconectado a 180 capitales. Este hecho permite que se puedan realizar las conexiones necesarias de internet en las diferentes localidades y dar paso así a nuevas funciones educativas.

Se propone, para ello, construir el mapa nacional de conectividad en educación que muestre tanto la conexión como la velocidad en las instalaciones educativas que tengan esta conectividad.

Asimismo, en esta fase se tienen las siguientes acciones de experimentación:

1. Se brindará a los estudiantes en forma progresiva un kit de infraestructura digital donde los alumnos puedan tener una presencia virtual que les permita compartir información en línea. De esta manera, no solo aprenden habilidades informáticas sino también a trabajar la seguridad de su data personal.

2. Se proporcionará la “Nube escolar” para romper el modelo de educación digital dentro de un curso específico en el “laboratorio de computación”. Se busca crear un entorno de acceso fácil en el cual se integren tanto la tecnología como los contenidos, donde los estudiantes puedan avanzar en los desafíos del aprendizaje. De esta manera, cada alumno tendrá acceso libre a “un dispositivo, a su data personal y a trabajar flexiblemente”. Este proceso se experimentará con la etapa “Alfa” del modelo de inteligencia digital.

Para el 2020, en el cuarto hito, se busca que los estudiantes desarrollen las capacidades propias en tecnologías digitales que les permita estudiar más y mejor, desarrollando habilidades para “crear, interactuar, personalizar y gestionar en entornos virtuales y diversos formatos” y conseguir así el desarrollo del “aprendizaje autónomo en proyectos de emprendimiento y para empleabilidad” (Ministerio de Educación, 2016, pp 20-21).

La competencia digital de cada estudiante evoluciona a la par que la tecnología y se analiza según estándares de calidad internacional como ISTE NETS-S (National Education Technology Standarts – Student). Con estos resultados se desarrollará el material digital que responda a las necesidades específicas de los estudiantes en su lengua materna.

Para el 2021, en el quinto hito, se aspira a la integración de las herramientas digitales, para desarrollar la creatividad y el emprendimiento digital que permita la integración del estudiante en el mundo digital. Se hará uso de diferentes herramientas que permitan evaluar la captura de data, el análisis y evaluación del impacto de estas en los diferentes contextos, comparando lo rural con lo urbano para ver la evolución en cada escenario. Así, con esta evidencia, se podrá evaluar el impacto real que se tiene (Ministerio de Educación, 2016).

Hallazgos preliminares

De acuerdo con el análisis de las primeras entrevistas, es posible suponer provisionalmente que las políticas públicas de alfabetización digital implementadas en Argentina y Perú se insertan en la actual tendencia mundial en educación digital que busca superar el modelo 1:1. Incluso se vislumbra que van más allá de la alfabetización digital de los niños, buscando la creación de Sistemas de Educación Digital como los descritos por Rivas (2018). La alfabetización digital se reconoce como multidimensional, ya que va más allá de un conocimiento técnico de herramientas digitales para acompañar una concepción integral de la educación.

Cómo actualizar la educación para acompañarla a los tiempos actuales fue reconocido unánimemente por los entrevistados como un “gran desafío” (Ferraro et al, 2014; George et al 2016). Su complejidad excede la posibilidad de dar una única solución, dado que incluso no se puede identificar una única causa que desate la problemática. No es la mera irrupción de la tecnología lo que se considera un desafío; más bien la educación formal ha quedado totalmente desactualizada y debe ser “repensada” para poder actualizarse y proveerse de significado. En la Figura 1 se incluye un detalle del Gran Desafío y los sub-desafíos detectados.

FIG 1. DESAFÍOS DETECTADOS

Gran Desafío

Repensar la educación (inicial, primaria y especialmente secundaria)

Sub desafíos

- conectividad
- alfabetización digital como un proceso multimodal
- formación docente
- brecha digital (y brecha digital de género)
- derecho a educación de Calidad ODS 4 vs Educación como capital humano y empleabilidad
- educación secundaria
- infraestructura
- lograr consenso
- reconocer a la tecnología como medio para construir conocimiento

- estudiante en el centro
- importancia de la familia
- asignación de recursos (presupuesto)
- sustentabilidad en el tiempo (política de Estado)
- alcance en todo el territorio nacional (zona urbana vs rural)

Así, transformar el paradigma educativo imperante emerge como el principal desafío para garantizar una educación de calidad, derecho reconocido. Este debe estar acorde a las necesidades que plantea la Revolución 4.0. Dentro de dicho desafío se subraya la necesidad de formar a los docentes no solo en la incorporación de las TIC en el aula, sino en la de una nueva arquitectura de aprendizaje. El rol del docente se reconoce como clave para lograr efectivamente la alfabetización digital.

En aras de repensar la educación, se establece la necesidad de consensuar objetivos de aprendizaje actuales, diseñar contenidos y facilitar su acceso en todo el territorio nacional. Otra clave destacada por los entrevistados fue reconocer el protagonismo de los niños en su propia educación, colocándolos en el centro de todo el proceso educativo desde el diseño de contenidos a prácticas áulicas atractivos a los alumnos, especialmente a nivel de educación secundaria, que fue identificada como una de las prioridades de la política pública educativa del gobierno actual de la Argentina.

Un interesante debate se planteó sobre la concepción misma de la educación: ¿debe ser considerada desde su perspectiva de derechos, o en aras a su relación con las necesidades del mercado laboral actual y futuro? Estas consideraciones epistemológicas definen los objetivos y la visión estratégica en cuanto a contenidos y capacidades a desarrollar.

En la Figura 2 se detallan las capacidades básicas identificadas por los entrevistados, que debieran ser el objetivo de la educación.

Fig. 2 CAPACIDADES (COMPETENCIAS) BÁSICAS IDENTIFICADAS

- aprender a aprender
- aprendizaje continuo
- aprendizajes basados en problemas
- educar para la convivencia
- enseñanza por proyectos
- formar para los trabajos del futuro

- habilidades “blandas”
- ser un (buen) ciudadano del siglo XXI

A pesar de que la cooperación público-privada fue identificada como la única manera de lograr la implementación de las políticas públicas de educación digital, los entrevistados coinciden en que aún constituye uno de los mayores desafíos tanto para la Argentina como para el Perú, que exige un adecuado esquema de corresponsabilidad, una adecuada diferenciación de roles y clara asignación de tareas. En la Figura 3 se presentan los roles identificados por los entrevistados, en el orden de relevancia que fueron mencionados.

Fig. 3. PRINCIPALES ACTORES (en orden de prioridad detectado en las entrevistas)

1. Rol del Estado
2. Rol del docente
3. Rol de la escuela
4. Rol de las empresas
5. Rol de los padres
6. Rol de las ONG
7. Rol de los niños y niñas
8. Rol de la academia

Para lograr una política pública de educación digital robusta, los especialistas coinciden en la importancia de una etapa de análisis previo a conciencia, basado en evidencia, asignando suficientes recursos para garantizar su sustentabilidad. También reconocen la importancia de lograr consenso para superar los vaivenes de la política e institucionalizarla como política de Estado.

Por otro lado, la coordinación inter-institucional fue reconocida como una de las mayores causas del fracaso o éxito en la institucionalización de políticas similares en el pasado. En el caso de Argentina, la coordinación inter-institucional en el diseño e implementación de las políticas públicas de inclusión digital ha sido identificada como uno de los factores más relevantes para el éxito tanto de Conectar Igualdad como de la

reciente Aprender Conectados. Se generó así un terreno fértil para poder avanzar en materia de educación de calidad, incluyendo la digital.

Perú, en cambio, padeció lo que se conoce como “insularización institucional”, siendo la política previa coordinada únicamente por un ministerio y sin lograr la cooperación del sector privado ni del tercer sector en la ulterior implementación. La literatura y los expertos entrevistados coinciden que los esfuerzos de inclusión digital en el Perú han padecido por dichas circunstancias.

La evaluación continua de la política pública a través de mediciones de impacto permitirá medir su impacto efectivamente, favoreciendo una re adecuación si fuese necesario, a fin de cumplir los objetivos propuestos.

Fig. 4 Robustez de una Política Pública de educación digital

- Adecuarla a la Agenda 2030 (especialmente) ODS 4 (educación de calidad)
- Realizar un muy detallado análisis previo
- Basarse en evidencia
- Requiere políticas compensatorias
- Políticas públicas multisectoriales
- Asignación suficiente de recursos (Presupuesto)
- Lograr consenso para pasar a ser una política de Estado
- Evaluación de impacto continua

Fig. 5 Análisis comparado de las políticas públicas de alfabetización digital

	Argentina	Perú
Nombre de la política pública	Plan Aprender Conectados	2016 – 2021: La educación que queremos para el Perú
Objetivos	Integrar la comunidad educativa en la cultura digital a través de prácticas que incentiven la innovación pedagógica, promover la	Empoderar a los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos capaces de utilizar las tecnologías digitales para interrelacionarse y transformar sus comunidades, a

	calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades, y favorecer la inclusión socioeducativa, otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos.	fin de lograr su realización plena en la sociedad.
Destinatarios	Alumnos de todos los niveles de educación obligatorios – inicial, primario y secundario – y los Institutos de Formación Docente	Alumnos y docentes
Entrada en vigencia	12 de septiembre de 2018	2016
Formación docente	Sí	Sí
Planificación estratégica	Sí	Sí
Lineamientos para la implementación	<p>1) Establecer un plazo de 2 años para la adecuación de los documentos curriculares y explicitar en qué áreas de conocimiento se trabajarán esos contenidos.</p> <p>2) Desarrollar un plan de formación docente continuo, orientado a la sensibilización, difusión e integración de los NAP EDPR.</p> <p>3) Integrar los NAP EDPR en la currícula de la formación docente inicial. 4) Realizar acciones dirigidas a la comunidad educativa con</p>	<p>Se propone pasar de la concepción de las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas, a la adopción progresiva de un enfoque más sistémico. Para concretar esta visión se involucrarán a equipos de trabajo interdisciplinarios de diversas direcciones y oficinas del Ministerio de Educación, y también a otras instancias, como las Direcciones Regionales de Educación – DRE y Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL.</p> <p>Para lograrlo se propone el</p>

	<p>miras a promover el aprendizaje de la educación digital, la programación y la robótica.</p>	<p>“Modelo de inteligencia digital” con el que se puedan cumplir los objetivos del Proyecto Educativo Nacional al 2021. Para ello se realizó un plan de implementación que giró en torno a 5 ejes estratégicos, que son los enfoques de acción de cada año.</p>
Antecedentes	<p>Conectar Igualdad (2010-2015)</p>	<p>Plan Huascarán (2002-2011)</p>
Marco normativo	<p>Resolución N° 1410/2018 del MECCTNA, crea el Plan Aprender Conectados; Resolución N° 343/18 del MECCTNA, aprueba los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; Anexos I y II de la Resolución N° 343/18 del MECCTNA; Ley de Educación Nacional N.° 26.206.</p>	<p>Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación que establece las atribuciones del Ministerio; Ley N° 28044, Ley General de Educación, establece las funciones del Ministerio; Resolución Suprema N° 001-2007-ED, aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021; Decreto Supremo N° 054-2011-PCM, aprueba el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional denominado Plan Bicentenario; Decreto Supremo N° 066-2011-PCM, aprueba el Plan para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú; Ley N° 29904, Ley de Promoción de la Banda Ancha y Construcción de la Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica; Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU,</p>

		Competencia N° 28 del Currículo Nacional de Educación Básica.
Sitio web	https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados	http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf

Conclusiones

En una sociedad de la información en continuo avance y desarrollo, el Estado debe jugar un rol muy activo, garantizando a sus niños una educación de calidad que incluya la digital. Se ha concluido que no basta con entregar equipamiento, sino que se debe repensar la educación para “darle sentido, forma y dirección, creando puentes con las escuelas y evitando los riesgos de expansión de las desigualdades, la exposición de la privacidad de los alumnos y la mercantilización de la educación por nuevas vías” (Rivas, 2018).

Las claves para garantizar una educación digital de calidad se encuentran en generar una arquitectura de aprendizaje donde educadores y directivos puedan capacitarse continuamente para actualizar los contenidos que ofrecen a sus alumnos, acercando los objetivos de aprendizaje a sus intereses actuales y necesidades futuras en el mercado laboral. Argentina y Perú han avanzado en pos de democratizar la educación, procurando un acceso equitativo a la información y a las herramientas necesarias para generar nuevos conocimientos a través de sus políticas públicas de educación digital.

Las políticas analizadas en el presente estudio aún se encuentran en su etapa de implementación, sus resultados no han sido lo suficientemente evaluados. No se puede concluir que vayan a lograr su institucionalización, convirtiéndose en políticas de Estado.

En una etapa posterior las mismas serán comparadas con las políticas públicas de otros países de la región, a fin de obtener un panorama actual del estado de la educación digital en Latinoamérica.

ANEXO: Entrevistas realizadas

En Argentina

Florencia Ripani

Directora Nacional de Innovación, en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en Argentina, donde lidera la política de innovación y alfabetización digital para todo el país. Realizó la reforma curricular nacional para la integración de la educación digital, la programación y la robótica en la educación obligatoria en Argentina. Es una experta internacional en innovación digital, con una experiencia incomparable en el diseño e implementación de proyectos a gran escala en educación y medios, particularmente en el sector público. Después de especializarse en medios digitales y gestión de políticas públicas en la BBC, en Londres, donde se desempeñó como productor ejecutivo, utilizó su experiencia para fomentar la alfabetización digital en Argentina.

También es profesora en la Universidad Austral, en Argentina, donde dirige el Laboratorio de Innovación Digital, un centro de investigación en la Escuela de Educación. Está interesada en iniciativas de innovación que promueven el uso creativo de la programación y la robótica para resolver problemas del mundo real y desafiar los límites entre tecnología, arte, cultura digital y educación. Tiene una licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, una Maestría en Artes en Documental por Práctica de la Royal Holloway University de Londres, Reino Unido. Publica regularmente artículos en revistas especializadas y realiza presentaciones en conferencias internacionales.

Marcelo Cugliandolo

Subsecretario de Gestión y Políticas Socioeducativas en el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación en Argentina.

Cecilia Veleda

Doctora en Sociología, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) bajo la dirección de François Dubet y Emilio Tenti Fanfani. Máster en Ciencias de la Educación, Université René Descartes-Paris V. Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Bachiller, Colegio Nacional de Vicente López. Obtuvo las becas doctorales del Programa Saint- Exupéry (Ministerio de Educación de la Nación y Embajada Francesa) y de la Fundación Antorchas. Integró el Programa de Educación del Centro de Implementación de

Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) de enero de 2002 a diciembre de 2015. En esta institución, condujo diversos proyectos de análisis, asesoramiento e incidencia en política educativa en la Argentina. Fue cotitular junto con Axel Rivas de las Materias Política Educativa Argentina y Justicia Educacional, de las Maestrías en Políticas Educativas y Administración de la Educación, de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT). Sus principales áreas de interés están ligadas a la sociología y la política educativa, el gobierno de la educación en la Argentina, las desigualdades educativas y las políticas para la docencia. Publicó varios libros sobre estas temáticas: *Apostar a la docencia*, junto con Florencia Mezzadra (CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, 2014); *Nuevos tiempos para la educación primaria* (CIPPEC-UNICEF, 2013); *Caminos para la educación*, junto con Axel Rivas y Florencia Mezzadra (GRANICA, 2013); *La segregación educativa* (La Crujía, 2012) y *La construcción de la justicia educativa* (CIPPEC-UNICEF, 2011), junto con Axel Rivas y Florencia Mezzadra.

María Teresa Lugo

Especialista en políticas digitales y educación con experiencia en proyectos internacionales. Coordinadora de capítulo de Generation Unlimited en UNICEF Argentina. Fue coordinadora de Proyectos TIC y Educación en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Profesora- investigadora en Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI). Dirige el Diploma en Políticas digitales y educación.

Jorge Aguado

Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación en Argentina. Fue Director General de Tecnología Educativa y Director General del Plan Integral de Educación Digital en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Carlos Raúl Cantero

Profesor de Filosofía- Doctor en Educación por la UCSF. Profesor Titular de Filosofía, Planeamiento de la Educación y Seminario de Proyectos Educativos en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UCSF. Docente del Doctorado en Educación de la UCSF. Subsecretario de Educación de la Provincia de Santa Fe (equivalente a viceministro de educación), (1995 a 1999). Autor del Libro: *La equidad educativa, una cuestión de todos. El caso santafesino*. Ed. UCSF. Santa Fe, 2007.

Lucas Delgado

Coordinador de Educación en CIPPEC. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Tesis en curso. Docente de Tecnologías Educativas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Ignacio Mendoza

Doctor en Derecho, Doctorando de Educación. Actualmente Secretario Académico del Rectorado de la Universidad Católica de Santa Fe y docente universitario en las cátedras de Mediación de Conflictos, Marco Jurídico de la Educación, Política y Legislación Educativa en la Universidad Católica de Santa Fe. Miembro del comité académico del doctorado de educación de la Universidad Católica de Santa Fe. Director General de la Dirección General de Asuntos Jurídicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Pablo Bongiovanni

Profesor en Ciencias de la Educación, pos titulado en Tecnologías de la Información y Comunicación, y Doctor en Educación. Profesor en cátedras de Tecnología Educativa y Talleres TIC en la Facultad de Filosofía y Humanidades y en la Facultad de Psicología de la UCSF Profesor del módulo de Tecnología Educativa. Coordinador de equipo en un Proyecto de Investigación de Posgrado en UCSF para la temática de las Humanidades Digitales y la Educación. Asesor en innovación y tecnología educativa para los niveles Inicial, Primario y Secundario del Colegio de la Inmaculada Concepción de Santa Fe. Profesor de la materia TIC para la cohorte del Profesorado en Enseñanza Primaria del Instituto Castañeda, Santa Fe. Se desempeña como consultor en temas de tecnología e innovación educativa.

Ana Ravaglia

Asesora del Senador Nacional Esteban Bullrich. Fue Subsecretaria de Enlace y Cooperación Intersectorial e Institucional en el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación y Directora General de Educación de Gestión Estatal en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Francisco Albarello

Docente investigador en Comunicación, Educación y TIC en la Universidad Austral, la UNSAM y USAL. Último libro: *Lectura Transmedia* (Ampersand, 2019).

Mariela Reiman

Licenciada en Educación en Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel. Es socia fundadora de la Asociación Chicos.net y actual Directora de Programas. Dirige proyectos de alfabetización digital e inclusión en tecnología y educación para Argentina y Latinoamérica.

En Perú

Rosa Rabanal Cruz

Especialista en Tecnología Educativa de la Gerencia Regional de Educación Perú en el Programa de Reducción de Vulnerabilidad y Atención de Emergencias por Desastres (2006 - 2018), así como en el Programa Presupuestal 106 de Educación Básica Especial.

Maximiliano Valencia

Representante de Kognity en Latinoamérica, responsable de la implementación de metodologías de aprendizaje en las escuelas que utilizan Kognity. Aplicó nuevos procesos tecnológicos para Education First en México y Mercedes Benz en Escocia.

Alberto Grados

Especialista en el uso pedagógico de las TIC. Top 50 Flipped Learning Leaders in higher education worldwide (FLGI). Miembro de Google for Education Directory of Experts.

Eugenio D'Medina Lora

Consultor político y económico. Profesor de la maestría en Gestión Pública de la Universidad San Martín de Porres. Columnista de opinión y escritor. Ganador del Premio Internacional de Ensayo Caminos de la Libertad 2010.

Carlos Gamonal

Coordinador de diseño instruccional en la Coordinación de Educación a Distancia, USAT. Lic. en Educación, especialidad: Matemática, Computación e Informática. Maestría en Informática Educativa y doctorando en Investigación e Innovación Educativa. Doctorando en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga. Publicación: *Lectura y escritura con recursos tics en Educación Superior. Evaluación de la competencia digital*, (2016), Ed. Innoeduca (International Journal of Technology and Educational Innovation).

Darío Balcazar Quintana

Director de la Unidad de Gestión Educativa Local Lambayeque (UGEL).

Marco Arnao Vazquez

Profesor asociado de la Facultad de Humanidades, Departamento de Humanidades, de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) y profesor contratado de la Universidad Tecnológica del Perú (UTP), Chiclayo-Perú. Profesor contratado en el Posgrado del Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana (Colombia) en dos Maestrías: Innovación Educativa mediada por TIC y Proyectos Educativos mediados por TIC, en las cátedras: 1) Cánones para escritura avanzada y 2) Escritura de textos académicos y científicos. Miembro del Colegio de Profesores del Perú. Coordinador de redes internacionales y proyectos de investigación e innovación para la calidad educativa y el desarrollo social sostenible. Especialista y capacitador del Ministerio de Educación del Perú desde 1996.

Juan Pedro Soplopuco

Docente e investigador en educación, encargado del Plan Macro Regional de desarrollo sostenible. Fue especialista en educación en la Gerencia Regional de Educación Lambayeque hasta el 2015.

Bibliografía

Albrieu, R., & Rapetti, M. (2018). *¿Robots en las pampas? Futuros alternativos para el mercado de trabajo argentino en la Cuarta Revolución Industrial*. Buenos Aires: CIPPEC.

Bernales, E. (14 de Abril de 2019). Internet: paso clave para la transformación digital. *El Peruano*. Recuperado de: <https://elperuano.pe/noticia-internet-paso-clave-para-transformacion-digital-77577.aspx>

Blit, J., ST. Amand, S., & Wajda, J. (29 de Mayo de 2018). Automation and the Future of Work: Scenarios and Policy Options. Recuperado de: <https://www.cigionline.org/publications/automation-and-future-work-scenarios-and-policy-options>

Centro de Desarrollo Industrial. (s.f). Informe Global de Competitividad 2018. Recuperado de:

<http://www.cdi.org.pe/InformeGlobaldeCompetitividad/index.html>

Echevarría, S. B., & Martínez, C. P. (2018). Reolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 2, 20.

Ferraro, F., Etzion, D. & Gehman, J. (October 22, 2014). Tackling Grand Challenges Pragmatically: Robust Action Revisited. *Organization Studies*, March 2015; University of Alberta School of Business Research Paper No. 2015-903.

George, G., Howard-Grenille, J., Joshi, A. & Tihanyi, L. (2016). Understanding and Tackling Societal Grand Challenges through Management Research. *Academy of Management Journal*, 59, 1880- 1895.

Graglia, J. E. (2017). *Políticas públicas: 12 retos del siglo 21*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.

Hincapié, D., & Mesía, J. (12 de Diciembre de 2017). ¿Qué son las habilidades y por qué son la llave educativa para el desarrollo e inserción laboral? Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xzPIHwru4Oc>

INEI. (s.f). Indicadores de género. Recuperado de INEI:

<https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/brechas-de-genero-7913/>

INEI. Población del Perú totalizó 31 millones 237 mil 385 personas al 2017. (25 de Junio de 2018). Recuerado de: <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/poblacion-del-peru-totalizo-31-millones-237-mil-385-personas-al-2017-10817/>

Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral. *Bases para la elaboración de Políticas Familiares en la Argentina* . (2005). Buenos Aires: Universidad Austral.

Lugo, M. T., & Ithurburu, V. (15 de Marzo de 2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. Obtenido de RIEOEI.org: <https://doi.org/10.35362/rie7913398>

Matozzo, V. (2019). Conectar igualdad: de política social a política educativa. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*. Vol. 9 (Nº 17). Recuperado de: <http://revistas.unla.edu.ar/perspectivas/article/view/2650>

- Ministerio de Economía y Finanzas. (20 de Diciembre de 2018). *MEF*: En el 2019 Perú liderará crecimiento económico en la región. Obtenido de MEF.gob.pe: <https://www.mef.gob.pe/es/noticias/notas-de-prensa-y-comunicados?id=5848>
- Ministerio de Educación . (2016). *Estrategia nacional de las tecnologías digitales en la educación básica*. Lima.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2018). Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria. En *Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados* (pág. 6). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ministerio de Transportes y Comunicaciones. (Mayo de 2016). Políticas públicas de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Obtenido de PORTAL.mtc.gob.pe: https://portal.mtc.gob.pe/comunicaciones/regulacion_internacional/publicaciones/Publicaciones/Pol%C3%ADticas%20Acceso%20TIC.pdf
- Ministerio de Transportes y Comunicaciones. (Mayo de 2018). Red dorsal Nacional de Fibra Óptica. Obtenido de PORTAL.mtc.gob.pe: https://portal.mtc.gob.pe/logros_red_dorsal.html
- Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2 de Diciembre de 2016). Resultados de la Evaluación Internacional PISA 2015. Obtenido de MINEDU.gob.pe: <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-de-evaluacion-pisa-2015/>
- Oppenheimer, A. (2018). *Sálvese quien pueda - El futuro del trabajo en la era de la automatización*. México: Penguin Random House.
- Rivas, A. (Mayo de 2018). Un sistema educativo digital para la Argentina . Obtenido de CIPPEC.org: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf>
- Rivoir, A. L. (2019). Desigualdades digitales y el modelo 1 a 1 como solución. El caso de One Laptop Per Child Perú (2007-2012). *Revista Iberoamericana de Educación*, 33-52.
- TEDx Talks. (15 de Agosto de 2018). Industria 4.0: una revolución para las personas. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=a0Ycxn-bZak>

UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL; UNFPA; PNUD; ONU; ACNUR. (2016).

Declaración de Incheon para la Educación 2030 - Marco de Acción para la realización del Objetivo d Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Obtenido de UNESDOC.unesco.org:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unicef. (Diciembre de 2017). Niños en un mundo digital. Obtenido de Unicef.org:

<https://www.unicef.org/peru/informes/ninos-en-un-mundo-digital>

World Economic Forum. (13 de Abril de 2016). “La Cuarta Revolución Industrial”. Obtenido

de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=-OiaE6l8ysg

World Economic Forum. (Enero de 2016). The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report. Obtenido de WEFORUM.org:

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Arquitecturas de aprendizaje en la era digital⁴⁵

María Graciela Nogués Porro. Fundación Telefónica Movistar Argentina

Esta publicación es fruto de un trabajo experiencial, documentado y conceptualizado, luego de un recorrido por múltiples instituciones educativas de vanguardia en diferentes países, en pos de seguir buscando inspiraciones que nos ayuden a contribuir desde nuestro lugar a la transformación de la educación en nuestro país.

La estructura del presente informe es la siguiente:

- En primer lugar, se señalará cuáles son aquellas dimensiones claves en una transformación escolar.
- Luego se presentará un proyecto local de transformación escolar del nivel secundario, llamado Eutopía.
- Por último se compartirán los aspectos más relevantes de un recorrido realizado con Agustina Catone, Directora de Fundación Telefónica Movistar Argentina, por diferentes escuelas innovadoras en distintos países del mundo; escuelas que transitaron ya una profunda transformación, donde la elocuencia de sus espacios veremos que es ciertamente asombrosa.

La escuela ¿ya fue!?

Para comenzar esta reflexión, quisiera compartir tres imágenes:

Aula siglo XIX



Foto:

<https://www.laeducacioncuantica.org/educacioncuantica/SEducacionCuantica?PN=16&PE=2&WEBLANG=1&NOTICIA=609>

Aula siglo XX

⁴⁵ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.nog>



Foto:

<http://www.contexto-educativo.com.ar/problemas-en-el-sistema-educativo-argentino-y-sus-reformas/>

Aula siglo XXI



Foto: *Infobae*, “¿Cuál es el futuro de la escuela secundaria del futuro?”

Vemos espacios áulicos, no muy diferentes entre sí, salvo por los colores de las fotos, la resolución, algo en la vestimenta de los estudiantes, de los docentes, algún corte de pelo o peinado, material de los pupitres... pero básicamente, vemos lo mismo y no podemos dejar de sorprendernos, porque estamos hablando de 300 años de diferencia.

Es sorprendente y seguramente todos podríamos fácilmente responder algunas de estas preguntas: ¿de qué nos hablan estas fotos? ¿Qué modelo pedagógico trasciende en las fotos? ¿Quién es el protagonista? ¿Dónde está el centro? ¿A dónde se concentran las miradas? Sin duda, la mirada está en el docente, la centralidad de la escena la tiene el profesor, los alumnos parecieran tener un rol pasivo, la clave estaría en la transmisión oral, la comunicación se percibe unidireccional, y así podríamos seguir...

Ahora bien, yo me hago otra pregunta: si tuviéramos que describir a los niños y adolescentes que están hoy en las aulas, ¿cómo nos gustaría poder describirlos una vez que sean jóvenes adultos? ¿Cómo deseamos soñar a las generaciones venideras? ¿Qué valores, adjetivos, características, nos gustaría que tuvieran en unos años?

Me atrevo a afirmar que muchos coincidiremos en nuestras respuestas. Seguramente los deseamos creativos, flexibles, con capacidad de aprender, colaborativos, reflexivos,

críticos, con capacidad de adaptación, proactivos, etc. Y, seguramente, estas características distan mucho de los ideales para los que se formaba a las generaciones pasadas. Si esta pregunta la hubiéramos hecho entonces, seguramente lo que hubiera surgido hubiera sido: disciplina, obediencia, orden, tenacidad, conocimiento, memoria...

Con esto, lo que quiero significar es que hay acuerdos en general tenemos claro cómo queremos que sean nuestros alumnos al salir del colegio, pero ¿qué estamos haciendo para que eso suceda? ¿En qué medida la escuela se transforma para *aggiornarse* y responder a las demandas actuales? Sabemos *qué* queremos pero no sabemos bien *cómo* hacerlo. De hecho, ya hace varios años que todos tenemos presente los conocidos marcos de referencia de las competencias del siglo XXI⁴⁶. Todo aquello que soñamos para las próximas generaciones – en lo que refiere a sus aptitudes, habilidades y destrezas- está, de una manera u otra, recogido en estos marcos competenciales pero el problema que tenemos, que tienen hoy las escuelas, es que la dificultad pareciera radicar en encontrar el *cómo* llevarlo a cabo. ¿Cómo podemos formar en habilidades para la vida del siglo XXI en un ambiente que respira todavía valores del siglo pasado? Sin duda, muchas escuelas quieren hacerlo pero pareciera no estar siendo fácil encontrar esa punta de ovillo para comenzar.

Lila Pinto (Pinto, 2019, p. 64), doctora en educación y referente hoy en temas de cambio de cultura organizacional y en la construcción de dispositivos de transformación pedagógica, Lila plantea la necesidad que la escuela pueda formular preguntas poderosas, desde la tecnología educativa, capaces de promover conversaciones necesarias para que se transforme. Como por ejemplo:

- ¿Es la escuela hoy emocional e intelectualmente convocante para docentes y alumnos?
- ¿Qué escuela somos capaces de imaginar en este tiempo histórico?
- ¿Cómo podemos orientar nuestros esfuerzos de cambio y mejora hacia nuevas experiencias escolares que conmuevan, convoquen e interpelen genuinamente el ser y el saber en el siglo XXI?

Sabemos que esta 4^{ta} revolución, esta (re)evolución tecnológica nos alcanza a todos; cambia el contexto, cambian los estudiantes, cambian los hábitos, cambiamos nosotros, e incluso, cambian las preguntas. Hace unos diez años la escuela comenzó a preguntarse: qué hacer con toda la tecnología emergente, cómo incorporarla al aula, como mediatizar los aprendizajes con las nuevas tecnologías que surgían, y así varias más en esta línea. Sin

⁴⁶http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

embargo, hoy ya la pregunta es otra: ¿Qué hacemos con la escuela en un mundo tan tecnologizado?

Vivimos inmersos en esta cultura digital, nuestro mundo hoy *es* digital, y lo tenemos muy naturalizado; tanto es así que muchas veces hasta simulamos creer que siempre lo fue, ni siquiera nos cuestionamos acerca de cómo suceden las cosas, no lo sabemos y pareciera no tener importancia desconocerlo. Sin embargo, somos usuarios y consumidores de esta tecnología.⁴⁷ Entonces me pregunto: ¿qué hacemos? ¿Por dónde empezamos esta transformación?

Implementar una transformación educativa implica varios elementos, es decir, hay que impactar en diferentes variables tal como lo especifica el Colegio Monserrat (Del Pozo et al, 2016, 50-92) luego de haber sistematizado, conceptualizado y socializado su proceso de cambio. Veremos entonces cuáles son aquellas dimensiones claves en una transformación escolar. Sin pretensión de agotar dichos conceptos, a continuación destacaré los aspectos de dichas variables que me resultan especialmente relevantes:

- Currículum y evaluación: aquí nos referimos no solo al *contenido* sino también a la *metodología*. Como veíamos al comienzo, hay consenso en la necesidad de abordar un currículum basado en competencias, un currículum interdisciplinar y contextualizado. Para ello, la metodología de enseñanza tradicional –la didáctica– también debe ser *hackeada*. Es allí donde aparecen el aprendizaje basado en proyectos, el *design thinking*, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje-servicio, la gamificación, entre otros. Incluso aparece la importancia de la metacognición, de la incorporación de rutinas de pensamiento, la importancia de hacer consciente aquello que se está aprendiendo (Project Zero*, Harvard)⁴⁸. Asimismo, en este contexto hay que revisar el sentido y el lugar de la *evaluación*. La evaluación, como la conocemos habitualmente, no tiene lugar en una transformación así. Hay que entender la finalidad de la misma, que no debe ser otra que la mejora del aprendizaje de los alumnos. Se trata de la evaluación *para* el aprendizaje en lugar de una evaluación *del* aprendizaje. La evaluación debe servir para que el alumno aprenda más y para que el docente mejore.

⁴⁷ Fundación Telefónica Movistar inauguró el 23/04/2019, en Argentina, la muestra “Conectados. Una mirada a la tecnología que nos acerca” con el fin de dar a conocer de manera interactiva, *teki* y lúdica, el atrapante mundo de las telecomunicaciones y sus tecnologías asociadas. Más de 24.000 visitantes ya la han recorrido en Arenales 1540, CABA.

⁴⁸ David Perkins fundó, junto a Howard Gardner, en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, *Project Zero*, inicialmente un centro de investigación para el desarrollo cognitivo.

- Rol del profesor y del alumno: el docente ya no es quien tiene el conocimiento y debe transmitirlo. ¿Quién se animaría a presentarse hoy como el docente que tiene todo el conocimiento? Google supera a cualquier docente, y nuestros alumnos, nuestros hijos nos superan a nosotros en el uso de Google. Sin embargo, esto no quiere decir que el rol del adulto, del docente, no tenga sentido o que vaya a ser reemplazado. De ninguna manera, pero sí que tiene que ser reformulado. En este nuevo formato es más un facilitador, orientador, un coach, podríamos decir, que ayuda, orienta, organiza, estimula y fomenta el aprendizaje. También es una persona que sabe y puede trabajar en equipo con otros, abierto a la multidisciplinariedad. Y el alumno es el verdadero protagonista en este proceso. Se trata del empoderamiento del alumno. Su rol debe ser activo, también capaz de trabajar con otros, sus pares, más grande, más chicos, etc. Debe ser a la vez autónomo, capaz de plantearse objetivos realizables y medibles, relevantes para su aprendizaje. En función de esto deberá ir tomando decisiones y evaluando su performance a menudo. Y esto no es una moda o simplemente una decisión caprichosa, sino que tiene su asidero en estudios psicológicos que muestran que los alumnos aprenden más cuando se dan tres condiciones: existe la motivación intrínseca, para lo cual es fundamental que los individuos sientan que tienen un control significativo sobre su trabajo (autonomía); cuando se enfrentan a un trabajo difícil, desafiante, pero posible (competencia); y cuando sienten que están conectados con las personas a su alrededor (sentido de pertenencia).
- Manejo y administración del tiempo: para que la personalización del aprendizaje sea verdaderamente real, hay que flexibilizar los tiempos escolares a los que estamos acostumbrados. La hora de 40 minutos no cierra en este nuevo esquema. Tiene que haber no sólo espacios, sino tiempos diversos para agrupaciones diversas dependiendo de la naturaleza de la tarea o proyecto en curso. Hay agrupaciones de alumnos de edades diferentes, o bien, dos cursos del mismo nivel (tradicional A y B) trabajan juntos con tres profesores a cargo, puede haber grupos de alumnos donde reciben apoyo mutuo entre ellos, momentos de alumno-profesor donde se recibe *feedback*, entre otras. Todo esto requiere de una reorganización del tiempo escolar. Del mismo modo, los docentes requieren de tiempo para trabajar con sus pares, planificar proyectos y también es importante prever un tiempo de formación para los profesores.
- Espacios educativos: se trata de transformarlos para que sean entornos de aprendizaje innovadores, tal como lo define la OCDE, porque hoy ya no hay dudas de que

la arquitectura, el entorno físico, es una herramienta para el cambio y el desarrollo de una mejor educación. Retomaré esto cuando comparta los aspectos más relevantes del recorrido por las escuelas.

- Por supuesto que, de cada uno de estos puntos, podríamos hacer una presentación en sí misma. El Colegio Montserrat de Barcelona, liderado por Monserrat del Pozo, tiene una publicación excelente donde describe paso a paso el cambio. Ellos no solo llevaron adelante una profunda transformación sino que la conceptualizaron, la sistematizaron y documentaron paso a paso, por lo que se puede leer, qué y cómo se llevó adelante. Se trata del libro *“Aprender hoy y liderar mañana. El Colegio Montserrat: un futuro hecho presente”*, que bien vale la pena dedicarle unas sostenidas horas de lectura.

Eutopía, reinventar la escuela

¿La escuela ya fue? Sin duda, el título provocador de esta pregunta del apartado anterior no quiere más que invitarnos a reflexionar para pasar a la acción. Estamos convencidos de que la escuela no solo “no fue” sino que es un *buen lugar* para que nuestros chicos estén. De ahí el significado etimológico de la palabra “eutopía” (“eu” del griego “feliz” y “topos” lugar), nombre que se la ha dado al proyecto que compartiré a continuación.

Este proyecto lo llevamos adelante desde Fundación Telefónica Movistar, en alianza con la Vicaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la Organización de Estados Iberoamericanos y Profuturo, un proyecto financiado por Fundación Bancaria la Caixa y Fundación Telefónica de España.

Eutopía, tal como podemos leer en su página web, busca implementar un modelo de cambio educativo en el nivel secundario en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto apunta a una transformación profunda de la cultura escolar, favoreciendo los procesos de liderazgo directivo para la gestión del cambio y la construcción participativa con “protagonismo de escuela”. Además, representa una decidida apuesta por la innovación educativa, una propuesta desafiante y significativa para los jóvenes del siglo XXI, a partir del análisis crítico de la situación actual y la visión compartida de hacia dónde debe caminar la escuela en tiempos de cultura digital.

En pleno escenario de implementación de la Nueva Escuela Secundaria, se propone formar estudiantes que puedan desarrollar una actitud creativa, innovadora y proactiva, capaces de aprender y emprender durante toda la vida y adaptarse al mundo productivo,

social y cultural que les toca vivir. En el marco de esta iniciativa, surge la propuesta de rediseñar la propuesta de la escuela en torno a un nuevo paradigma que cambiará todo, menos la esencia: una propuesta abierta a la trascendencia y al desarrollo humano. (<https://eutopia.edu.ar/>)

Como la transformación es un proceso, y como proceso implica un trayecto, este proyecto se planteó como un viaje, un viaje a tres años que comenzó en 2017. El proceso fue sostenido y profundo; aquí simplemente enunciaré los aspectos más salientes de cada etapa.

El trayecto se inició con una postulación abierta de escuelas. Todas ellas formaron parte del primer año de trabajo, etapa que culminaba con la presentación de un proyecto. De dicha postulación, quedaron seleccionadas 16 escuelas de Ciudad de Bs As que son las que continuaron el recorrido.

- Año 2017 - **Soñar el cambio.** Se trató de un primer año de inmersión e ideación, con una fuerte cuota de formación y capacitación. Así mismo se estudiaron casos de otras instituciones de diversos países, buscando inspiración, viendo aciertos, dificultades, etc. El propósito tenía que ver con estudiar, investigar, analizar, repensar, con el fin de llegar a hacerse preguntas poderosas y poder llevar adelante ejercicios donde cada escuela debía desnaturalizar escenas de lo escolar, identificar aquellas cuestiones identitarias de su cultura escolar, lo esencial que no se quería perder, pero también poder observar a la escuela con más distancia y poder identificar escenas de desencuentros, escenas de conflicto. En estos ejercicios, no solo directivos y docentes fueron los protagonistas, sino que también tuvieron un lugar importante las familias y los mismos alumnos, pensando, repensando y presentando propuestas de cambio.
- Año 2018- **Diseñar el cambio y crear con otros.** Una vez transitado el primer año, ya las instituciones se encontraban fortalecidas y lo suficientemente motivadas para poder plasmar sus proyectos de transformación. ¿Qué queremos hacer y cómo lo vamos a hacer? Metas concretas, realizables y medibles fueron el eje de trabajo del segundo año, siempre acompañadas y tutoradas por consultoras en campo para guiar el diseño y velar por los resultados.
- Año 2019 – **Transitar la innovación, vivir el cambio.** Durante el año en curso, cada una de las 16 instituciones está llevando adelante su proyecto transformador de escuela secundaria. Hoy son ellas protagonistas y artífices de los cambios que soñaron y que, quizá, hace tres años resultaba difícil atreverse a imaginar.

¿Qué características tenían que tener dichos proyectos? Tenían una consigna clara y era que debían impactar en por lo menos dos de las siguientes dimensiones: currículo, evaluación, espacios, vínculos y tiempo. Como podemos ver, se trata de las variables que mencionamos en el primer apartado de esta presentación.

Asimismo, Eutopía se lleva a cabo con una metodología concreta que implica la confirmación de una *red de escuelas*, una comunidad de aprendizaje que va adquiriendo cada vez más fuerza y robustez. De hecho, siendo honestos, todas las escuelas en algún momento quisieron abandonar el proyecto. Y la fuerza de la comunidad, la red, el sostén, hicieron que hoy todas puedan estar en la etapa de implementación, no sin dificultades, avances y retrocesos, pero decididos y con convicción de que están en el camino que quieren estar.

Desde que fue concebido, Eutopía nació con el propósito de constituirse en un prototipo, en un modelo de transformación. Es por ello que, durante el camino, todo se ha ido documentando y se publicarán los resultados de la evaluación de impacto con el objetivo de socializar y expandir a los pares y colegas del sistema educativo no solo los resultados, sino el modelo. Esperamos que el camino transitado ayude a otros a iniciarse en esta aventura imprescindible de transformación escolar.

Un recorrido inspirador

La oportunidad de visitar variopintas instituciones, en diferentes ciudades del mundo, con diferentes tipos de gestión –privadas, públicas, laicas, religiosas- sin duda ha sido un privilegio y una oportunidad de la que hemos aprendido mucho. Difícil es transmitir la riqueza de cada una de las vivencias, la calidez, el profesionalismo, la apertura, la sinceridad y honestidad con la que cada uno de los directivos, docentes y alumnos han abierto sus espacios y compartido sus hallazgos, sus logros y sus tropiezos, porque todo el que camina, alguna vez tropieza. Antes que nada, quisiera expresar –en nombre de Fundación Telefónica Movistar Argentina y de su directora Agustina Catone- la profunda gratitud por habernos recibido y acogido tan cálidamente. Como me sería imposible intentar agotar estas vivencias en su totalidad, he decidido compartir lo que refiere a las arquitecturas transformadas, mediante el registro fotográfico realizado, donde podremos apreciar la elocuencia de los espacios.

Hay una frase de Axel Rivas (2017) que dice: “innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apaga o limita el deseo de aprender de los alumnos.” Comparto con profunda convicción esta afirmación pero le agregaría: “...el deseo de enseñar y de aprender

de los maestros”. Creo que esta frase no puede dejar indiferente a nadie porque, lejos de lograr el propósito del aprendizaje, lo apaga y desalienta.

Qué importante entonces es que podamos encontrar el camino para convertir la experiencia escolar en una *experiencia emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante* para todos los que la transitan día a día. El recorrido por las escuelas nos permitió vivir en primera persona y percibir, respirar que algo de esto sí vivían los actores de las comunidades educativas visitadas.

Las escuelas recorridas fueron:

- Barcelona: Sant Gervasi, Colegio Montserrat y Escuela Virolai
- Bogotá: Ekiraya Montessori⁴⁹
- California: Serra School
- México DF: Maguen David
- New York: KIPP School y Cristo Rey

Ilustración fotográfica⁵⁰

Según un estudio científico elaborado en el Reino Unido por la Universidad de Salford (Gran Mánchester, Inglaterra), el diseño de un aula repercute un 25% en el aprendizaje de los alumnos. Entonces, rediseñar los espacios de la escuela al servicio de un nuevo modelo educativo “*debe ser y es un pilar clave en la transformación e innovación*” (Bosch, 2018).



Fotos: Escuela Virolai, Barcelona.

Las aulas no son cerradas, tienen paredes transparentes: esto habla del deseo de salir de una opacidad individualista y entrar en la dinámica y responsabilidad del trabajo colaborativo. Hay grandes espacios con áreas más reducidas incluidas para facilitar el trabajo individual o en pequeños grupos (Del Pozo, 2016. p. 92).

⁴⁹ Esta escuela no fue visitada, pero sí tuve oportunidad de interactuar con estudiantes de todos sus niveles en el encuentro internacional realizado en Bogotá en 2017, “Educación Transformadora”.

⁵⁰ Todas las fotos del recorrido por las escuelas son de archivo personal.

Pero la clave está en que el nuevo modelo educativo tiene que tener al alumno en el centro. Como podemos ver, en la mayoría de los espacios no hay un frente. Esto da cuenta de que el saber circula, de que hay movimiento, de que se puede aprender de diferentes formas, puedo moverme. Aprender no es sinónimo de inmovilidad. Los espacios deben permitir la multidireccionalidad.



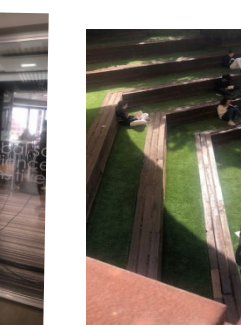
Fotos: Colegio Montserrat, Barcelona.

Los colores no sólo hacen más lindos los espacios sino que promueven actitudes y valores diferentes, comportamientos concretos. Ya vimos que el verdadero aprendizaje se produce cuando hay *emoción y desafío vital*. Es por ello que no debería asustarnos ni sorprendernos que los alumnos se levanten de las sillas y compartan con pasión lo que están descubriendo.

Si el profesor no es más el centro, ¿cómo deberán ser las aulas para que se pueda aprender de una manera diferente? Una de las claves en estas transformaciones, es incorporar la voz de los estudiantes. Cuando se les preguntó a alumnos de un Colegio de la red Horizonte 2020⁵¹ cómo desearían que fuera su escuela, respondieron lo siguiente:

"Salas con sofás, sala de recreo con mesas de pingpong y Wii, aulas como las oficinas de Google con el profesor en el medio, jardines con bancos, fuentes y animales, hacer más clases al aire libre, mesas más grandes y sillas ergonómica con ruedas, pasillos más grandes, más espacio para la biblioteca y más libros..." (Jesuïtes Educació p.28).

Lo que refleja esto a gritos es el deseo de contar con una escuela alegre, abierta, con colores donde la vida no quede secuestrada por la seriedad, donde el juego y la pasión sean el camino del aprendizaje vital. Una escuela llena de vida donde se viva y el aprendizaje sea un desafío más de esta vida.



Fotos: Colegio Montserrat, Barcelona

Estas escuelas, a juzgar por nuestra experiencia y por la voz de sus alumnos, pareciera que sí logran espacios agradables, cómodos, luminosos que invitan al encuentro, la reflexión y hacen de la escuela un buen lugar para estar y aprender. Ofrecen múltiples posibilidades de agrupaciones y formas diferentes de trabajo, interacción y convivencia. Brindan la capacidad de elección que fomenta la autonomía y la responsabilidad. Favorecen la acción, la interacción y la convivencia.

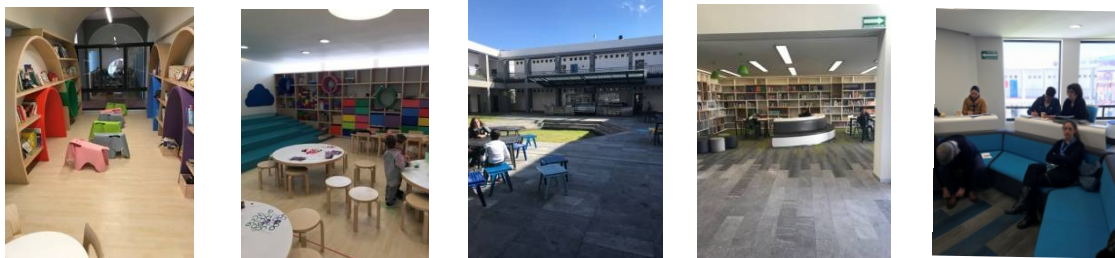


Fotos: Colegio Maguen David, D.F. México.

De esto se trata: de no imponer nuestra manera, no dar por sentado que solo se aprende de una forma. Seguramente cada uno de nosotros tengamos nuestra propia experiencia. En mis años de estudiante a tiempo completo, recuerdo que cuando preparaba exámenes, necesitaba encerrarme en el comedor de mi casa aunque estuviera sola; precisaba tener todas las puertas cerradas. Esa era mi forma, pero bien sabemos que hay muchas otras personas que pueden estudiar, trabajar, concentrarse yendo a un café o a un local de comidas rápidas, rodeados de gente, con ruido y bullicio alrededor. La clave está en darles a los alumnos la oportunidad de elegir y de encontrar su manera, la de cada uno.

Lo que pudimos ver es que hablar de múltiples maneras y espacios abarca a todos los niveles educativos y a todos los espacios, no solo los destinados formalmente al aprendizaje (aulas), ya que se aprende en todo lugar y en todo momento. Es por ello que a continuación veremos imágenes de jardín de infantes, cantina y biblioteca de secundaria e incluso sala de profesores. Podremos observar la variedad de opciones para sentarse. Los docentes también están en un entorno donde pueden elegir. Desde la simplicidad de elegir dónde me siento,

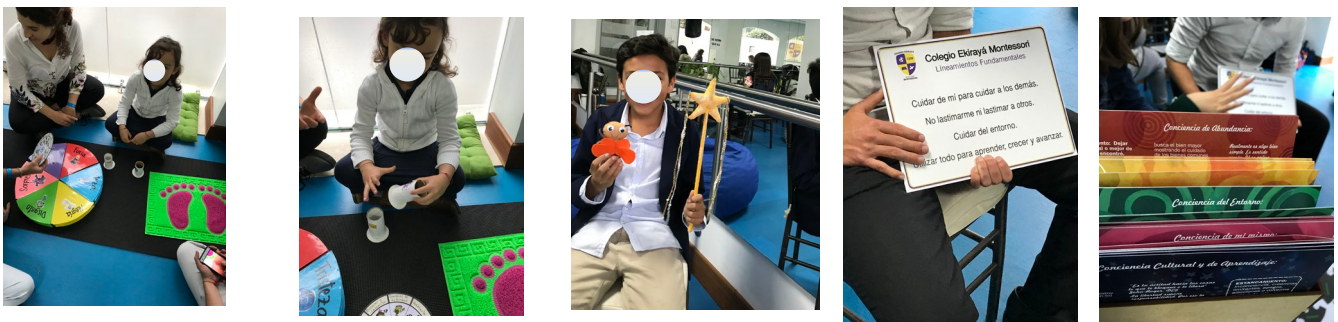
silla alta, banco con vaivén, grada, sillón, etc., dando la posibilidad de cada uno lo haga a su manera.



Fotos: Colegio Maguen David, D.F. México.

Hoy sabemos que el 20% de las personas aprenden mejor en movimiento. Por lo cual, en un aula de 30 al menos seis querrán moverse, por lo que generar espacios donde todos tengan un lugar, que el que se está moviendo no sea un incordio para el que necesita estar en silencio, concentrado, sin ruido ni distracciones externas, se torna sumamente importante.

No me cansaré de repetir que el nuevo modelo educativo tiene al *alumno en el centro*. Pero en estas escuelas, esto no es una afirmación únicamente, sino que es una realidad en acción.



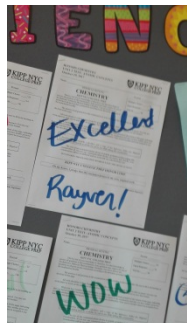
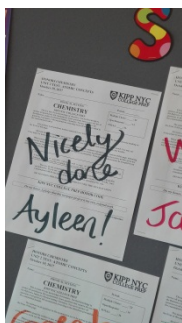
Fotos: Escuela Ekirayá, Bogotá.

En varias de las escuelas, los directivos pedían a uno o dos estudiantes que fueran ellos quienes contaran cómo era su escuela, que nos dieran a conocer los diferentes espacios, que nos hablaran de la organización del tiempo y, de cuando en cuando, el directivo

complementaba o acotaba algo. Pero incluso más: hubo escuelas donde los directivos directamente delegaron el recorrido enteramente en sus alumnos, ellos no participaron; eso es poner en juego la responsabilidad, la autonomía, es poner al alumno en el centro.

Otra experiencia muy movilizante fue conocer a Micaela y Andrés (nombres ficticios para preservar su identidad) que son estos dos niños que vemos en las imágenes. Ellos fueron los responsables de liderar una actividad, cada uno en un rincón, por donde distintos adultos íbamos pasando y vivenciando la propuesta. En la actividad que gestionaba Micaela, a partir de una emoción escogida al azar y estando parados en la alfombra que vemos en la foto, nos proponía poder recordar alguna situación de nuestras vidas donde hubiéramos sentido dicha emoción. En mi caso tuve que recordar una situación que me había provocado mucha ira; al tiempo que yo debía rememorar dicha escena, ella me iba guiando y me iba haciendo preguntas para que yo pudiera responder. En el caso de Andrés, él nos compartía de qué manera trabajaban las emociones en el aula: según la emoción que sentían, debían correr y tomar uno u otro objeto (previamente acordado y asociado a dicha emoción). Aquí fue sorprendente ver la naturalidad con la que los alumnos de primaria podían guiar la actividad, eran actividades que evidentemente tenían muy internalizadas y eran capaces de transmitir las con una soltura asombrosa.

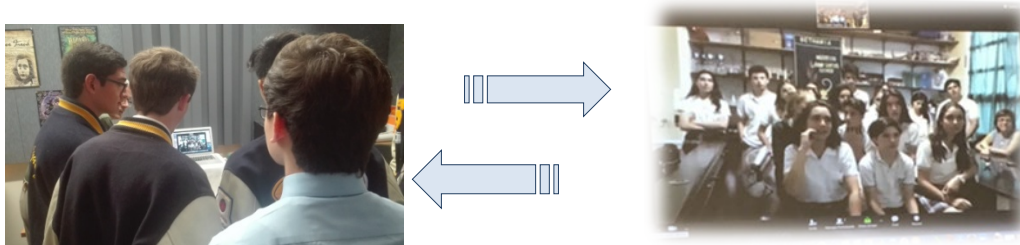
Por otro lado, vamos a hablar de los pasillos. Los pasillos se integran a la dinámica escolar; son también espacios de aprendizaje. Los pasillos son aptos para determinadas actividades que requieran las condiciones que estos ofrecen. En imágenes pasadas veíamos pasillos con sillones, por ejemplo. Estos espacios funcionan como espacios de comunicación y también de inspiración, de despertar interés. En palabras de Rosan Bosch, pasillos como lugares de enlace (Bosch, 2018).



Fotos: Kipp School, Nueva York

Para finalizar los destacados de estos recorridos, una mención a la tecnología, la que hace posible intercambios remotos, habilitadora de experiencias antes impensadas. La tecnología al servicio de las personas, la tecnología que nos acerca. La centralidad sigue estando en las personas, ya que somos las personas las que damos sentido a la tecnología.

En esta foto lo que vemos son alumnos de una escuela en California, USA, conectando con alumnas de una escuela de CABA, Argentina. Fue un intercambio de experiencias, un compartir visiones acerca de sus colegios, entretenimientos, tiempo libre, hábitos, deportes, salidas y más. Seguramente aquellas palabras en inglés que aprendieron las alumnas de Buenos Aires en ese encuentro sean más fáciles de recordar que muchas otras que quizá hayan leído de algún libro. La experiencia significativa facilita el aprendizaje y lo hace, en general, más duradero.



Fotos: Serra School, California (alumnos de ambas instituciones frente a un monitor, intercambiando experiencias vía videollamada).

Conclusiones

En resumen, y para seguir pensando, sabemos que *aprendemos mejor* cuando:

- Estamos activos en lugar de pasivos.
- Cuando estamos involucrados con experiencias relevantes y significativas, en lugar de estudiar teoría de memoria.
- Cuando aprendemos en interacción con otros, en lugar de solos.
- Cuando algo nos motiva de manera intrínseca, en lugar de actuar por recompensas externas.

Es por ello que, como dice Rosan Bosch: “Es nuestro deber crear entornos de trabajo donde los estudiantes progresan y se sienten felices de estar en el colegio” (Bosch, 2018). Para que esto suceda, vale destacar la necesidad de contar con la convicción del directivo y

con un liderazgo definido. Pero también alertar que con solo eso no es suficiente. Es precisa una comunidad educativa comprometida e involucrada que haga posible el ejercicio de un liderazgo distribuido y compartido.

El cambio debe ser *sistémico*, porque afecta a todas las piezas de la escuela y de la educación, y disruptivo, porque hay que dar un salto *discontinuo* y firme hacia adelante para construir el futuro educativo imprescindible HOY. Si no es disruptivo y no se percibe el cambio, es difícil que éste se produzca.

Como imaginarán, las transformaciones tienen fecha de inicio pero no de final. Esta revolución, este cambio constante, no nos puede encontrar quietos ni dormidos; tenemos que ser capaces de crear los ambientes necesarios para favorecer el aprender a aprender y la capacidad de adaptación a entornos inciertos y cambiantes. De alguna manera eso es lo que nos propusimos hace seis años, en Fundación Telefónica Movistar⁵²: hacer foco en la educación y fomentar la innovación a partir de la cultura digital y las nuevas tecnologías.

Las escuelas que nos visitan diariamente es eso lo que vienen a buscar: experiencias que despierten en sus alumnos las ganas de seguir aprendiendo. Nuestras propuestas ponen en el centro a los chicos; ellos son los protagonistas y son quienes tienen que resolver los diferentes desafíos y problemas que se les presentan. Las propuestas son todas *hands-on*, convocan desde la emoción, la sorpresa y el entusiasmo. Lo que buscamos es que nadie quede al margen ni indiferente.

Ojalá que nuestras escuelas se vayan tiñendo de colores vivos, alegres, espacios flexibles y polivalentes, donde docentes y alumnos puedan encontrar el mejor lugar para estar y aprender, y que lo que los estudiantes vivan en la escuela sean experiencias potentes, de aprendizaje profundo. Que puedan ir adquiriendo las habilidades y competencias necesarias para transitar este tiempo que nos toca vivir y estén, de este modo, preparados para afrontar el futuro tan incierto como desafiante.

Es por ello que en Fundación Telefónica Movistar elegimos formar, capacitar, inspirar, acompañar, no solo a niños y adolescentes sino también a adultos; para que aquellos que tienen la enorme responsabilidad de formar a las generaciones presentes, encuentren los mejores caminos y las herramientas más idóneas para lograr personas íntegras, con intelectos inquietos, mentes abiertas, corazones generosos, fortaleza inquebrantable, espíritus críticos y

⁵² <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/>

ánimos pujantes; para hacer de esta sociedad en la que vivimos un lugar mejor para todos, donde cada uno tenga su mejor oportunidad.

Bibliografía

Bosch, R. (2018). Conversatorio con Rosan Bosch en *Relatos Eutópicos*.
<https://eutopia.edu.ar/>

Del Pozo, M. y Miró, N. Horch, M. C. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana*. El Colegio Monserrat: un futuro hecho presente. Ed. Tekman. Barcelona.

Fundació Jezuïtes Educació (2016). Rediseñamos los espacios de la escuela.
<http://h2020.fje.edu/es/materiales/>

Fundación Telefónica Movistar, Argentina. <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/>

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento básico, XIV Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Santillana.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento Básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Santillana.

La formación del carácter en la adolescencia⁵³

Nanci Galián, Norma García, Romina García, Lorena Lima

Resumen

La Revolución 4.0 impactó en todas las realidades humanas y generó la necesidad de educar el carácter para el desarrollo de las habilidades blandas. El presente trabajo surgió ante la falta de datos acerca del conocimiento que poseen los educadores de Argentina sobre este nuevo paradigma y su repercusión en la educación de la adolescencia. La metodología empleada se basó en un estudio descriptivo cuanti-cualitativo con el propósito de analizar la importancia de incluir la educación del carácter en la formación docente argentina, a fin de fortalecer a la adolescencia –entre 15 y 18 años de edad– para su inserción profesional y laboral. Se realizaron encuestas a 1050 adolescentes y entrevistas semi-estructuradas a 51 docentes del nivel secundario, de todas las provincias argentinas, población seleccionada en forma aleatoria. Según los resultados obtenidos, se concluyó que los docentes, por falta de información sobre las exigencias de la Revolución 4.0, necesitan priorizar la formación del carácter de los adolescentes y, así, responder al desafío de desarrollar las habilidades irremplazables por la inteligencia artificial. Esto demostró que docentes del siglo XX están educando adolescentes del siglo XXI.

Abstract

Revolution 4.0 impacted in all human realities and generated the necessity of teaching the character for the development of soft skills. This current work emerged from the lack of data about the teacher's knowledge of this new paradigm in Argentina and its impact on the youth education. The methodology employed was based on descriptive quanti-qualitative studies, with the purpose of analyzing the importance of including the education of character on the teachers' training in Argentina; in order to strengthen the youth –between 15 to 18 years old teenagers– to a vocational and labor insertion. Surveys have been made of about 1050 teenagers and semi-structured interviews have been made randomly to 58 secondary school teachers from the whole population. According to the results obtained, it was concluded that teachers that lack of information about the demands on the Revolution 4.0, need to emphasize the training of teenagers' character and, consequently, answer to the challenge of developing

⁵³ DOI: <http://doi.org/10.26422/icf.20193cong06.gal>

irreplaceable abilities for the artificial intelligence. This showed that teachers of the 20th century are educating students from the 21st century.

Introducción

La Revolución 4.0 avanza más allá del ámbito digital, presencia que transforma el modo de vivir, trabajar y relacionarse con los demás (Echeverría Samanes, 2018). Para la Fundación Orange (2016), la era de la automatización demanda una educación centrada en la promoción de las habilidades flexibles e indispensables para la inserción laboral. Estas pueden ser adquiridas a través de la formación del carácter que, según Berkowitz y Bier (2012), es el conjunto de características psicológicas efectivas que ayudan a la persona a ser un eficaz miembro de la sociedad. Para abordar este enfoque, se toma la psicología positiva desarrollada por Martín Seligman y su amplio tratamiento de las 24 fortalezas humanas imprescindibles para la felicidad.

En el contexto descrito, faltan datos que permitan: a) identificar el impacto de la Revolución 4.0 en la educación; b) caracterizar el tipo de formación docente indispensable; c) describir las habilidades requeridas por las nuevas exigencias en el terreno profesional y laboral; y d) evaluar si la actual educación consolida la adolescencia para sobrevivir en la revolución 4.0. Ante esta situación, surge la necesidad de conocer cómo debe adaptarse la docencia argentina a los desafíos que plantea la Revolución 4.0 respecto a la formación de adolescentes entre 15 y 18 años de edad, en beneficio de su futuro profesional y laboral.

El presente estudio, pretende analizar la importancia de incluir la educación del carácter en la formación docente, a fin de brindarles a los adolescentes las herramientas que les permitan adquirir las fortalezas indispensables para el desarrollo integral de su persona. Al ser una investigación a nivel nacional, con un tema actual proyectado hacia un cambio de paradigma, la misma queda abierta para su profundización.

Marco Teórico Conceptual

“Una vida psicológicamente buena se compone de: experiencias positivas, felicidad y satisfacción, rasgos individuales positivos (carácter) e instituciones positivas (familias, escuela y comunidades)” (Naval, Bernal & Fuentes, 2019, p.11).

El presente estudio se centra en la importancia que cumple la escuela argentina en la formación del carácter de los adolescentes entre 15 y 18 años de edad, ante los desafíos de la

Revolución 4.0.

Frente a esta situación, cabe cuestionarse: ¿los adolescentes son formados para estos cambios? ¿Cómo debe adaptarse la docencia en Argentina a la Revolución 4.0?

Revolución 4.0

A lo largo de la historia de la humanidad, se observaron cambios que marcaron el aporte de la tecnología al desarrollo del hombre; así lo describe Schwab (2016). Estas transformaciones ocurrieron en diferentes tiempos y aportaron grandes avances. El uso del motor a vapor dio origen a la primera revolución; la aparición de la electricidad y, con ella, la producción en masa, a la segunda. La tercera llegó de la mano de la informática y la automatización, pero hoy asistimos a la cuarta que amalgama las tecnologías virtuales con la fuerza física, dando nacimiento a las fábricas inteligentes.

Los avances del nuevo siglo, impulsados por la Revolución 4.0, transforman en forma gradual y vertiginosa la vida de las personas. Schwab (2016) menciona tres razones para fundamentar que la cuarta revolución está en marcha, a saber:

- Velocidad: evoluciona a un ritmo acelerado, con una tecnología más poderosa.
- Amplitud y profundidad: combina múltiples tecnologías que producen un nuevo paradigma para todos los aspectos de la vida, desde el qué, cómo y quiénes somos.
- Impacto de los sistemas: los sistemas complejos se transforman entre todos los actores de la sociedad, países, empresas, tanto hacia adentro como hacia afuera.

Este cambio de paradigma traerá consecuencias en la forma de vivir y de trabajar.

Según Richert, A. (2016):

“El término "Industria 4.0" simboliza nuevas formas de tecnología e inteligencia artificial dentro de las tecnologías de producción. Los robots inteligentes cambiarán el juego en las fábricas del futuro y trabajarán con los humanos en equipos indispensables en muchos procesos”.(p.1)

Retos del futuro

Habilidades y Competencias. Inmersos en esta Revolución 4.0, se asiste a una transformación en el terreno laboral que requiere de personas con competencias y habilidades flexibles. Según Comunitat Valenciana (2019), las tareas repetitivas, peligrosas o aburridas serán sustituidas por máquinas, tanto a nivel mecánico como digital. Asimismo, son las personas, con sus habilidades humanas, las que aportan la diferencia. Los nuevos perfiles se ubican en lugares propios del ser humano, aquellos imposibles de alcanzar por las

máquinas. Este es el caso de las competencias⁵⁴ transversales, tales como: pensamiento crítico, análisis y resolución de problemas complejos, creatividad, comunicación y colaboración, así también habilidades⁵⁵ sociales como curiosidad, iniciativa, persistencia, adaptabilidad, influencia social, inteligencia emocional, liderazgo, conciencia social, resiliencia y empatía.

Según el Foro Económico Mundial (2019), lo más importante para la inserción laboral futura serán las habilidades humanas por encima del historial universitario. Así también, reconoce que el actual sistema educativo debe ocuparse de formar a las personas en aquellas habilidades en las cuales la máquina aún no la ha reemplazado. Destaca: el espíritu empresarial, el trabajo en equipo, la curiosidad y la adaptabilidad, entre otras.

Educación. La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, constituida por la UNESCO y presidida por Delors J. (1996), señala los pilares básicos para la educación: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es decir, se debe concebir la educación como un todo, lo que incluye conocimientos, capacidades y actitudes. Estas últimas se desarrollarán a través de la Educación del Carácter.

Carácter. Berkowitz y Bier (2012) definieron al carácter como “el conjunto de características psicológicas que motivan y le permiten a uno funcionar como un agente moral, desempeñarse de manera óptima, buscar el conocimiento de manera efectiva y el desarrollo intelectual, y ser un eficaz miembro de la sociedad” (p. 3). En cambio, Nucci (2016) tiene una mirada que trasciende esta postura estática y define el carácter como la relación continua y mutuamente constitutiva entre el individuo y el contexto. Según esta teoría, el carácter permanece en constante evolución.

Evolución de la educación del carácter

Desde un contexto sociohistórico de la *Educación del Carácter*, existieron varios movimientos pedagógicos contemporáneos, cercanos a ella. Estos son: Educación en Valores, Educación para la Ciudadanía, el *Social Emotional Learning* y el Desarrollo Positivo de la

⁵⁴ **Competencia:** Capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto. Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. Referencia: Instituto de Tecnologías Educativas (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

⁵⁵ **Habilidad:** Del lat. *habilitas*, -ātis 'aptitud, idoneidad'. Capacidad y disposición para algo. Referencia: <https://dle.rae.es/srv/search?w=habilidad>

Juventud. Este último nace de la Psicología Positiva creada por Martín Seligman. Según Naval et al (2019), “abrió una nueva perspectiva en la disciplina psicológica reforzando la dimensión moral en la felicidad humana y pone la atención en los rasgos positivos de los individuos más que en sus carencias” (p. 1).

Por lo tanto, la educación del carácter ayuda a saber actuar, y a adquirir habilidades, competencias, virtudes y conocimientos, apoyados en valores que permitan elegir y apreciar lo mejor, a fin de producir comportamientos saludables, prosociales y cívicos, con los que alcance el bienestar, logros académicos, laborales y sociales. De esta manera, Seligman impulsó una nueva corriente para una vida plena y feliz: la formación de un buen carácter (Naval et al, 2019).

Virtudes y fortalezas

Según Pieper (2002) la Virtud “es la elevación del ser en la persona humana” (p12). Es decir, las virtudes posibilitan la realización humana hasta lograr su mayor bienestar. Para Peterson y Seligman (citado por Naval et al, 2019), “las fortalezas son ingredientes psicológicos de las virtudes, procesos y mecanismos que las definen, como rutas y vías de desarrollo de las mismas (ver *Figura 1*). Se diferencian 6 virtudes compuestas por 24 fortalezas, recogidas en la Voz Psicología positiva” (p 10).



Figura 1. Las seis virtudes con sus 24 fortalezas. Fuente: Elaboración propia

La Formación Docente, según las exigencias de la Revolución 4.0

En contraste, la educación actual se adapta a los cambios muy lentamente y funciona de manera ineficaz. Es importante la promoción de un sistema educativo para el aprendizaje

permanente y una cultura que lo favorezca (Kasriel, 2019). “El educador es un conductor, un líder moral e intelectual y su función trasciende lo meramente académico” (Figuroa Maans y Zuleta Rosario, 2014, p. 38). Su labor es fundamental para la formación integral de la persona humana.

Adolescencia

La OMS (citado por Magaña, 2018) delimita la edad adolescente entre los 10 y 19 años y establece que:

“la salud de los adolescentes y jóvenes reviste una importancia decisiva para la sociedad, de ella depende el porvenir. Representan un factor considerable de progreso. Es necesario poner su energía y su idealismo al servicio de todos. Las condiciones en las que viven y su modo de vida, los marcará para siempre” (p. 95).

Algunos de los rasgos que el nuevo paradigma propone al adolescente son: amplias y diversas posibilidades, altas aspiraciones, desarrollo del talento y aprender a convivir. Todo apunta al desarrollo de fortalezas más que a la solución y la prevención (Marina, 2014).

Metodología, Análisis y Discusión de Datos

La metodología utilizada fue mixta cuanti-cualitativa, con entrevistas semi-estructuradas *on-line* a docentes y encuestas *on-line* a adolescentes. El resultado de la investigación se contrastó con el aporte de los artículos científicos tomados para el desarrollo del presente trabajo. Asimismo, se utilizó el manual de *Metodología de la Investigación* de Roberto Hernández Sampieri (2008) como guía para la exploración, análisis y la recolección de información relevante. De esta manera, se pudo llegar a una conclusión con los fundamentos teóricos elegidos.

Entrevistas a docentes

Se utilizó una selección aleatoria de docentes de todo el país y con cada uno se realizó una entrevista semi-estructurada en la que se lo interrogaba acerca de los siguientes aspectos:

- Conocimiento de la Revolución 4.0
- Habilidades que brinda la escuela secundaria a las adolescentes para su futuro profesional y laboral.
- Conocimiento de la Formación del Carácter y su importancia en los adolescentes.
- Formación docente respecto a la educación del carácter.

- Cambios necesarios en el sistema educativo para favorecer la formación del carácter de los alumnos entre 15 y 18 años.

Características de la población entrevistada

Se realizaron entrevistas a 58 docentes y los resultados recabados se visualizan a continuación. Las figuras 2, 3, 4 y 5 muestran las características de la población docente que se entrevistó de modo aleatorio para un adecuado análisis, se agruparon en regiones los datos recolectados de todas las provincias.

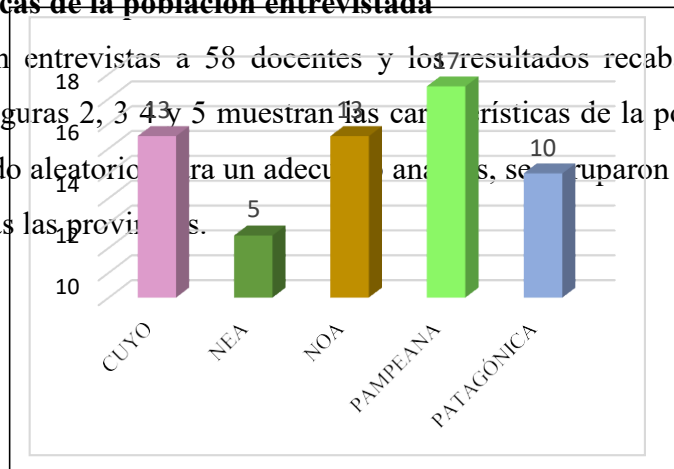


Figura 2. Docentes entrevistados por regiones de Argentina

Fuente: Gráfico de elaboración propia. Mapa de las Regiones de Argentina. Fuente Gobierno Electrónico Argentina.

https://www.gifex.com/fullsize/2009-09-17-1705/Regiones_de_Argentina.html

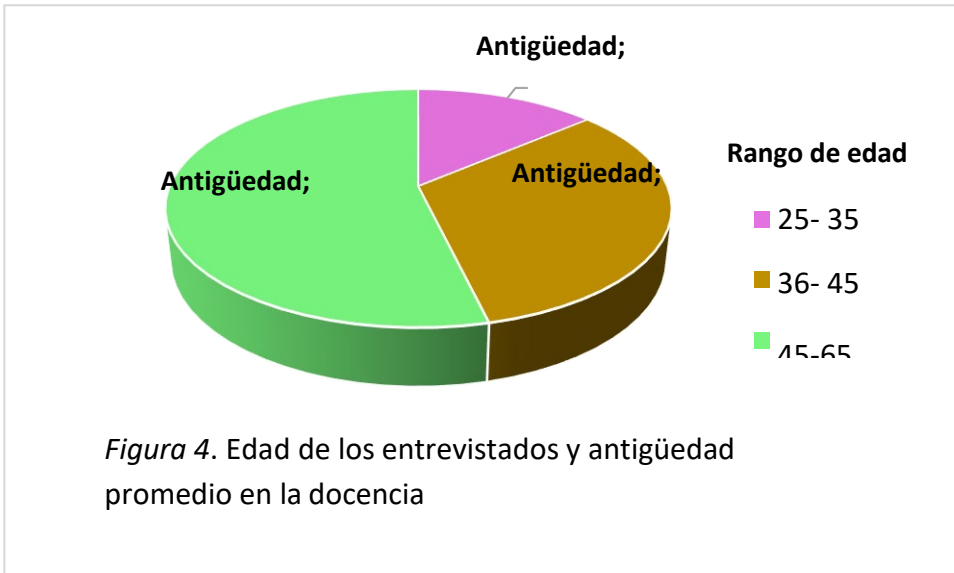
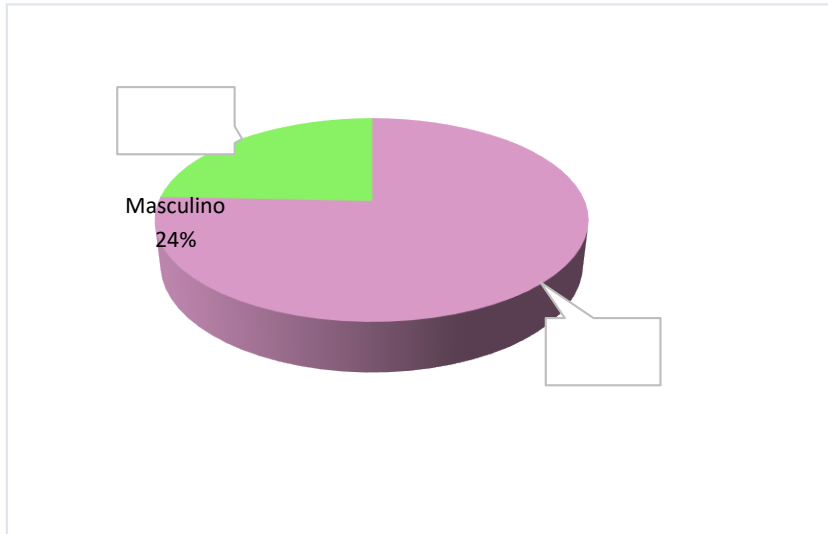
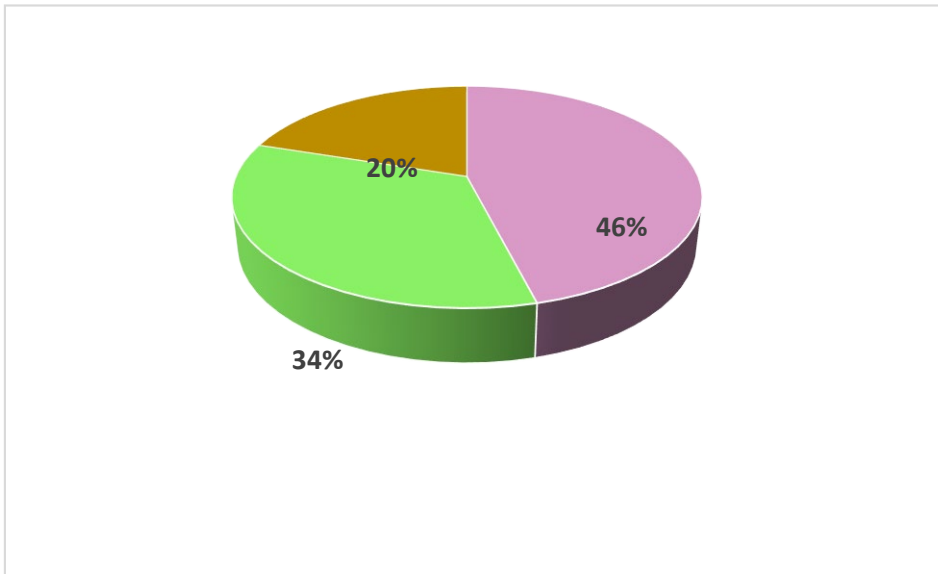
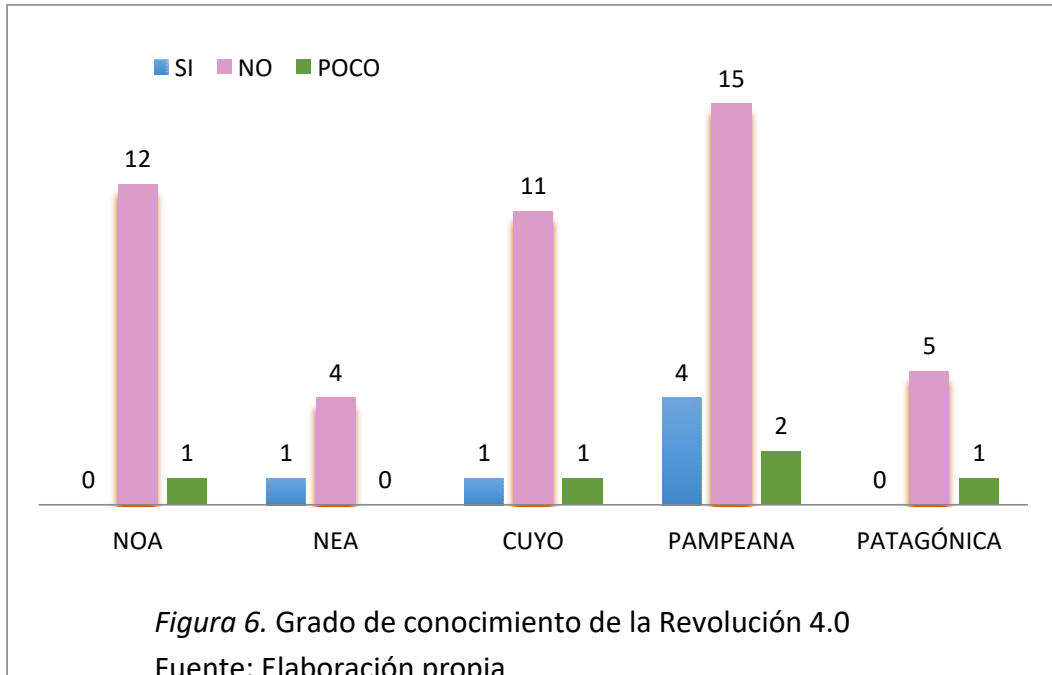


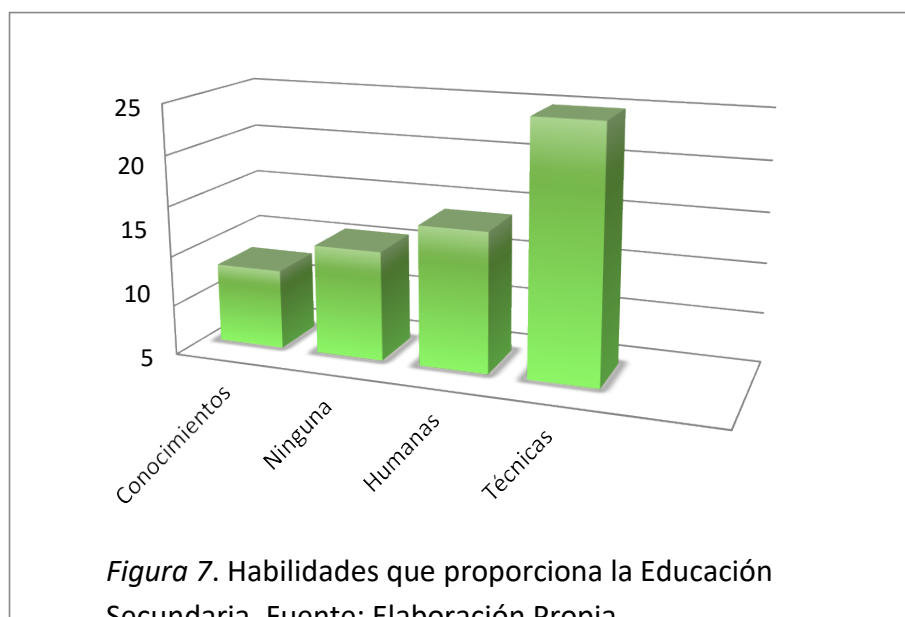
Figura 4. Edad de los entrevistados y antigüedad promedio en la docencia



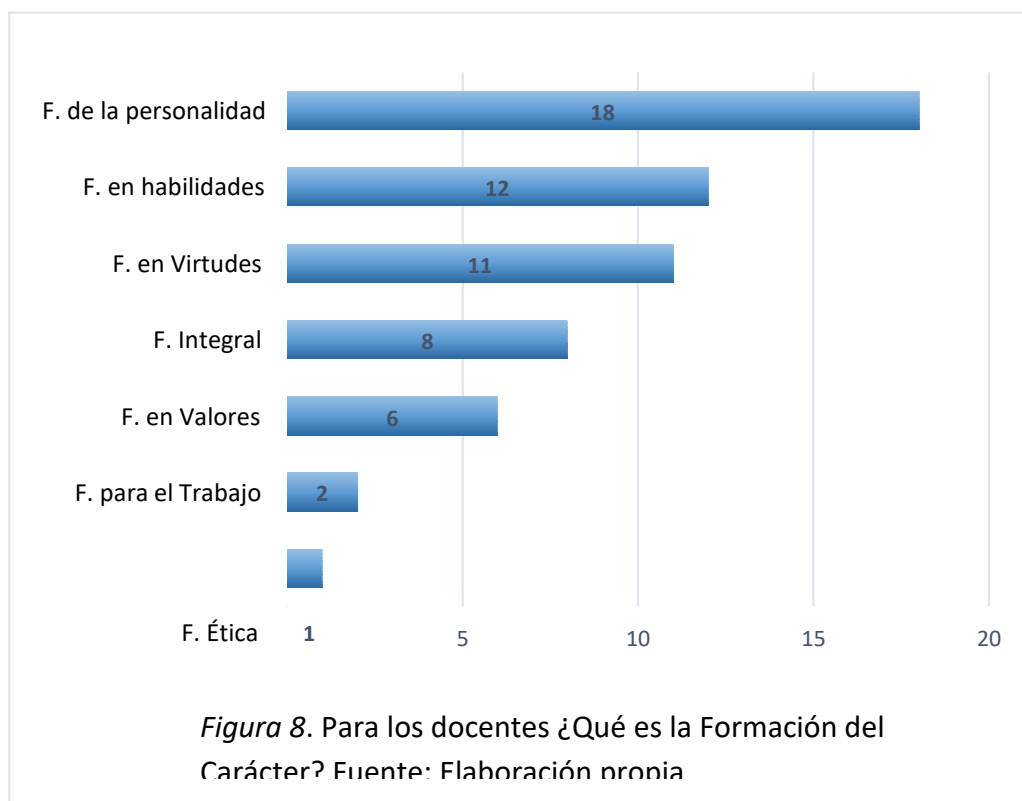
Conocimiento de la Revolución 4.0. El 81% de los entrevistados desconoce el significado de la Revolución 4.0. El 8,6% tiene cierta idea y, además, dice conocer algo de dicha transformación, mientras que solo el 10,4 % sabe de qué se trata, según se observa en la figura 6. Estos datos revelan que los docentes de Argentina desconocen la magnitud de la transformación a nivel global e individual en la cual están inmersos.



Habilidades proporcionadas en la Escuela Secundaria. Los datos ponen de manifiesto que la escuela secundaria forma a los alumnos de manera prioritaria en habilidades técnicas, superando a la formación de las habilidades blandas, necesarias para un desarrollo integral del ser humano. Mientras, algunos docentes consideraron que la escuela secundaria no proporciona ningún tipo de habilidades, según se observa en la figura 7.

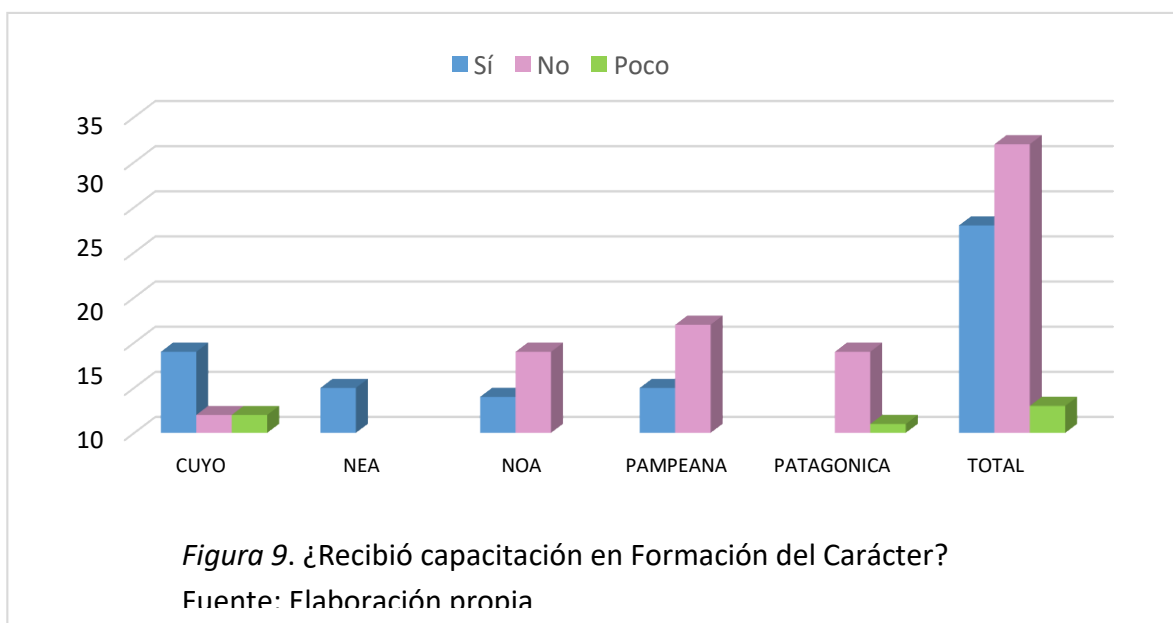


Qué es la formación del carácter para los docentes. Según la figura 8, el 31% de los docentes piensa que tiene que ver con la formación de la personalidad; otro 21 % considera la formación en habilidades y un 19% formación en virtudes. El resto se inclina por otros ítems. En el total de docentes algunos también mencionaron la necesidad de la educación de las emociones. Las parcialidades en sus respuestas revelan que el concepto de carácter es incompleto.

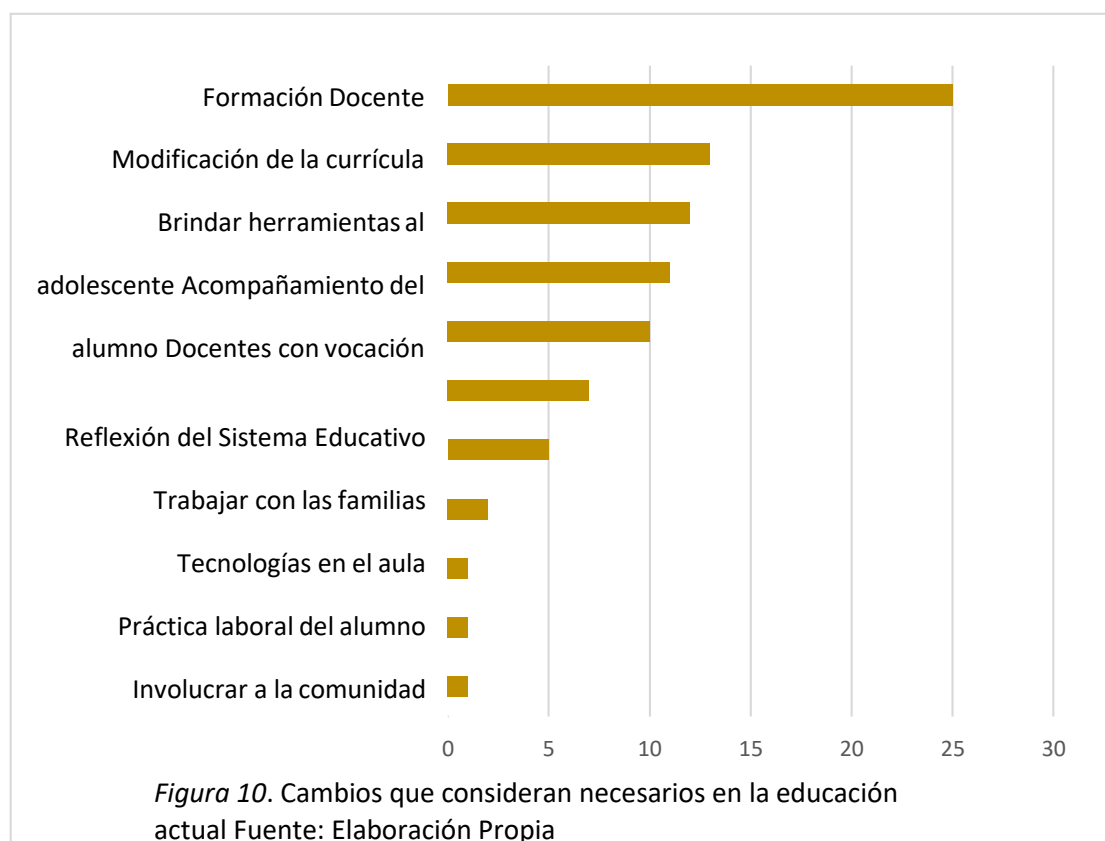


Importancia de la Formación del Carácter. Al consultarles si consideran importante la formación del carácter, de manera paradójica todos, excepto una persona, respondieron de modo afirmativo.

Capacitación en Formación del Carácter. Se consultó a los docentes si en los dos últimos años habían recibido la formación necesaria para la educación del carácter de sus alumnos. Las respuestas fueron agrupadas por regiones, las mismas arrojaron los siguientes resultados: como se puede apreciar en la figura 9, la mayoría no recibió capacitación.

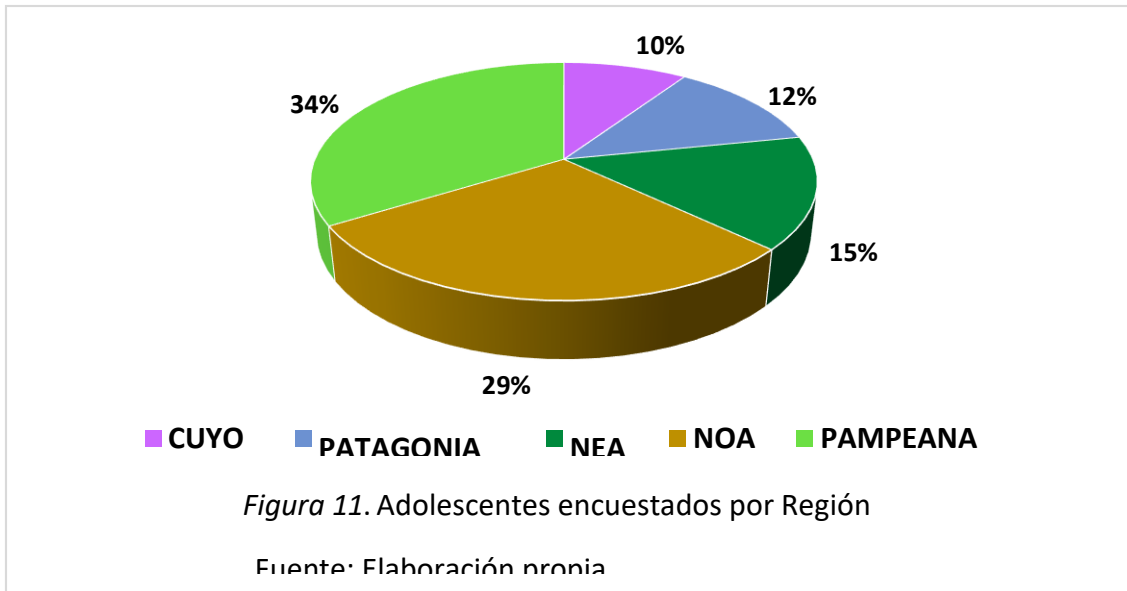


Cambios necesarios en el ámbito educativo para una efectiva formación del carácter. La mayoría manifestó la necesidad de formar al docente, y en menor cantidad otros tipos de estrategias.

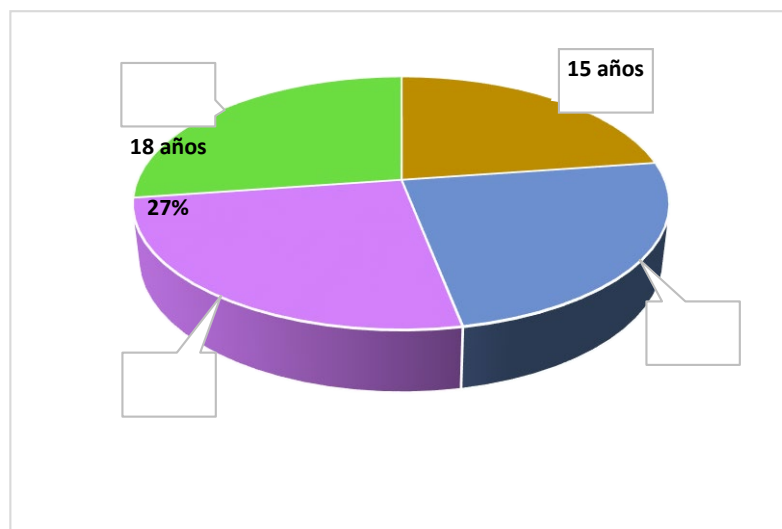


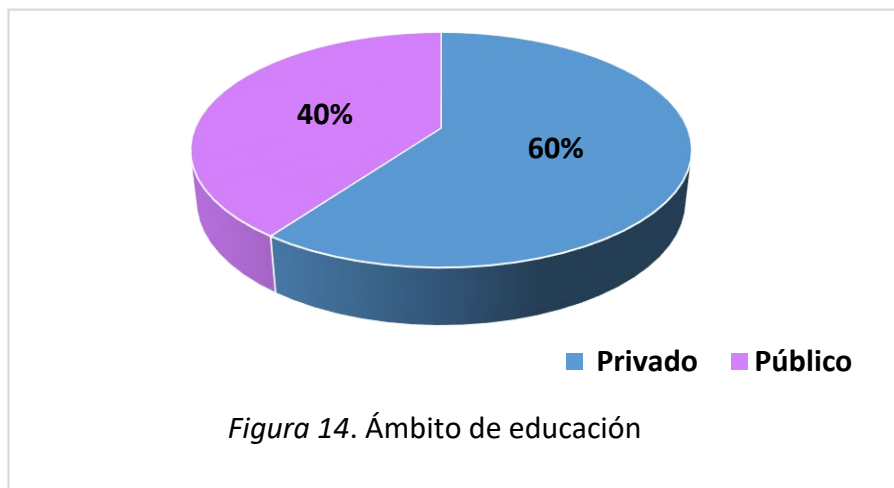
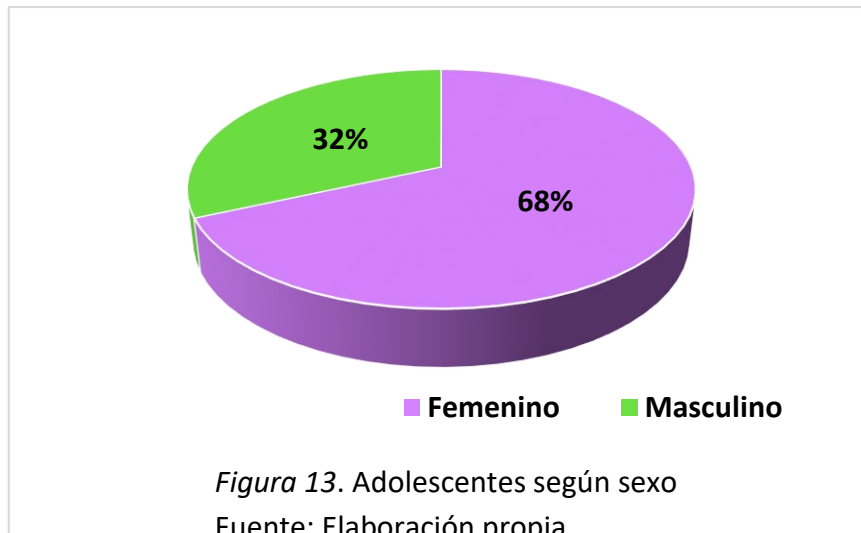
Encuesta a Adolescentes de Argentina

Respondieron on-line 1050 adolescentes de todo el país. En la figura 11 se agruparon por regiones debido a la dispersión de datos.



Datos personales de los encuestados. Las figuras 12, 13 y 14 reflejan edad, sexo y ámbito educativo de los adolescentes encuestados. La distribución por edad de la muestra es uniforme. En las respuestas se ve una mayor participación de las mujeres. La mayoría de los adolescentes que respondieron asisten a colegios privados.

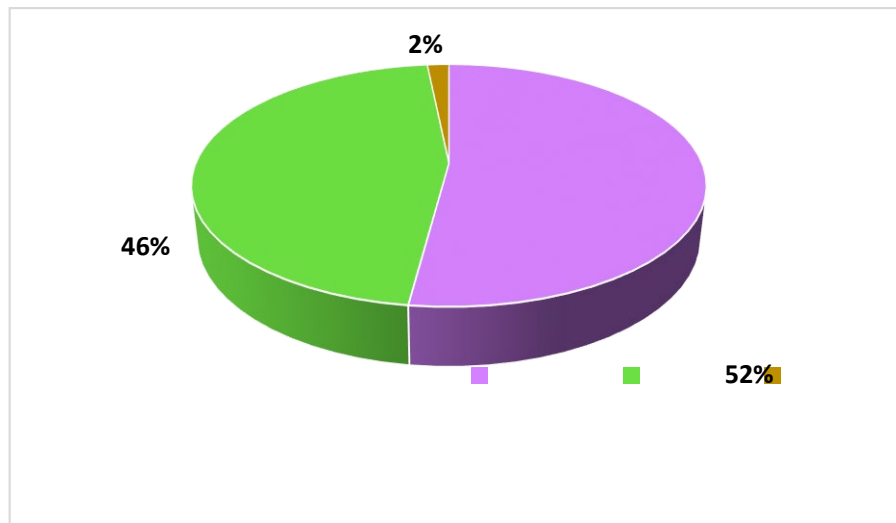




Respuestas en cuanto a sus fortalezas. Los adolescentes encuestados respondieron 12 preguntas acerca de las fortalezas de su carácter: trabajo en equipo, empatía, pensamiento crítico, autenticidad, prudencia, perseverancia, coraje, solidaridad, sabiduría e innovación, inteligencia social, creatividad y toma de decisiones; las posibilidades de respuesta eran: nunca- a veces - siempre. Las doce respuestas tienen en común la opción “a veces”, como la más elegida, oscilando entre el 40 % y el 72 % lo cual denota una falta de compromiso en algunas ocasiones o inseguridad en otras.

1. ¿Eres capaz de trabajar en equipo aunque existan diferencias?

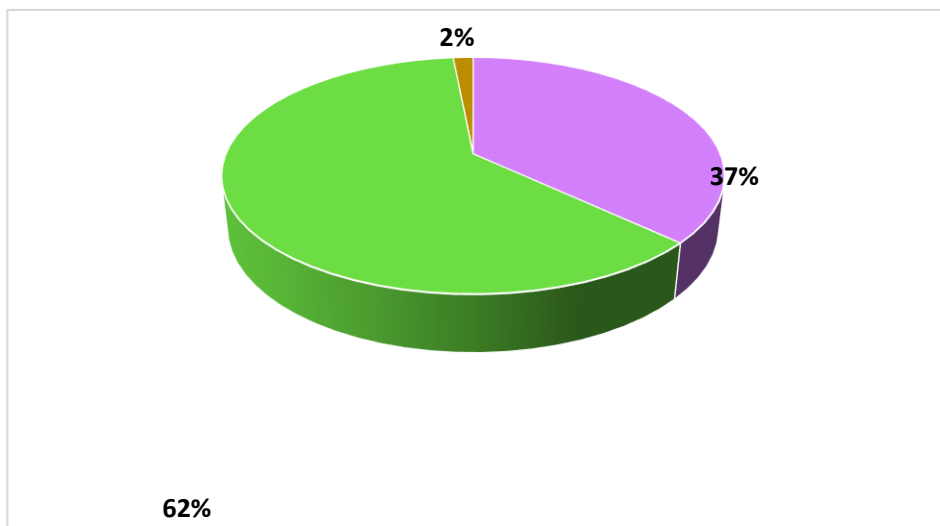
1.050 respuestas



El resultado marca una notable capacidad de trabajo en equipo, propio de las relaciones interpersonales, contra la negativa o incapacidad que es sumamente pequeña. El porcentaje con respecto a hacerlo siempre es levemente mayor a la posibilidad de hacerlo a veces.

2. ¿Sabes ponerte en el lugar del otro?

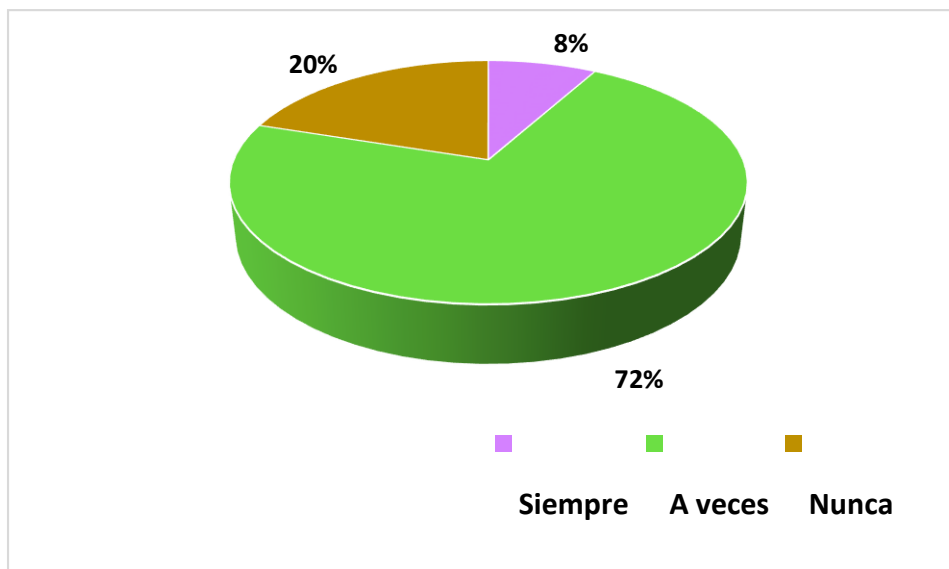
1.050 respuestas





La figura muestra que la empatía está presente en la mayoría de los adolescentes: en un 37 % siempre y en un 62 % a veces. Lo que demuestra empatía en los adolescentes.

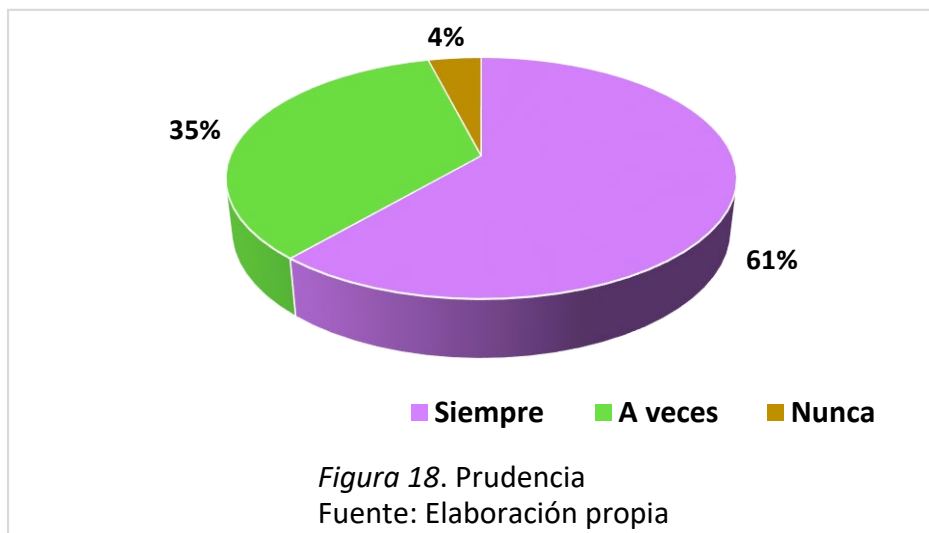
3. Si sospechas que alguna actividad puede no ser buena y dudas ¿la haces igual?
1.050 respuestas



Se puede leer que el 72% se arriesga ocasionalmente a actividades dudosas, un 20% nunca lo haría y un porcentaje del 8% siempre.

4. Antes de tomar una decisión importante ¿piensas y elegís la mejor de las posibilidades?

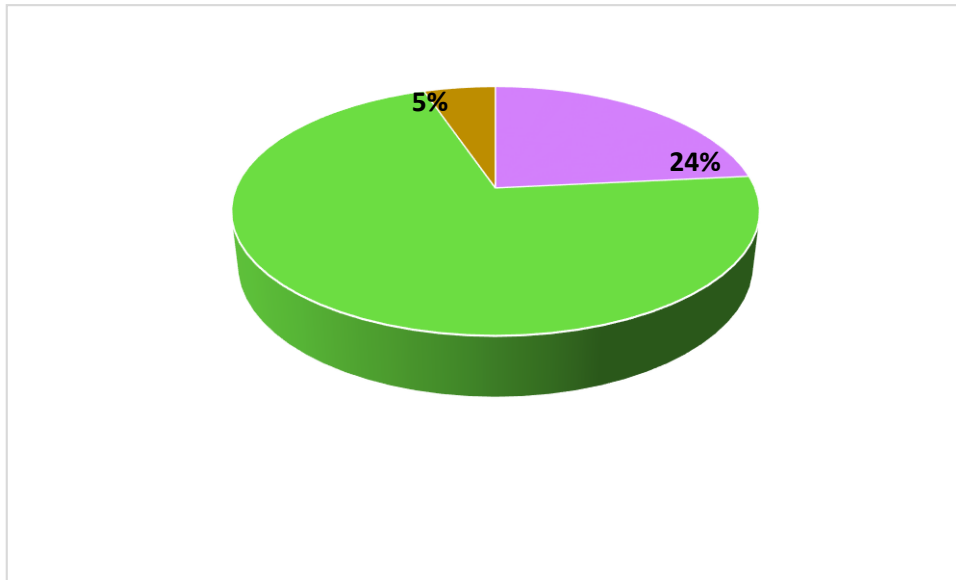
1.050 respuestas



En la presente figura se puede observar la impulsividad versus la reflexividad. Un 61 % marca un alto grado de esta última habilidad, un 35 % solo a veces, y un 4% dice no hacerlo nunca.

5. ¿Terminas todo lo que empiezas?

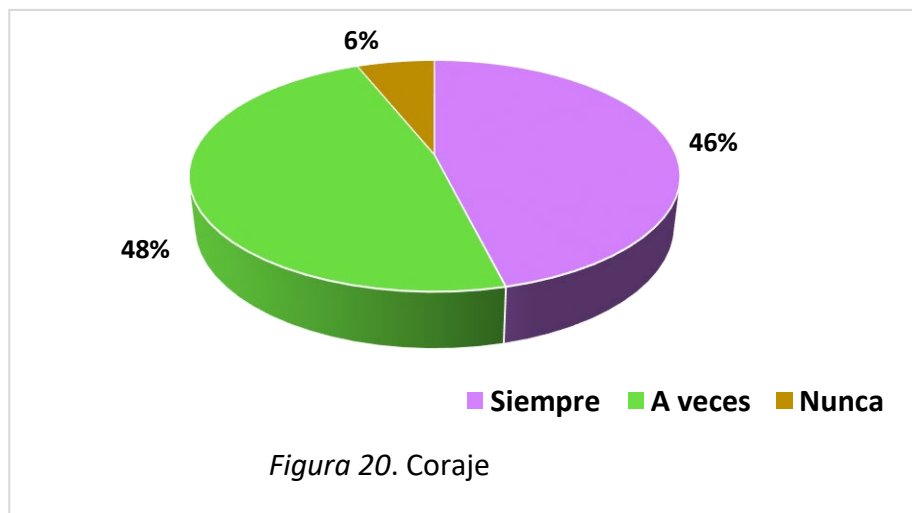
1.050 respuestas



La figura 19 mide la perseverancia en las tareas emprendidas. Se observa que un porcentaje del 71 % termina solo a veces sus tareas, mientras un porcentaje menor del 24% lo hace siempre. En síntesis, la gran mayoría no siempre termina lo que empieza.

6. ¿Actúas según tus convicciones sin importar el qué dirán?

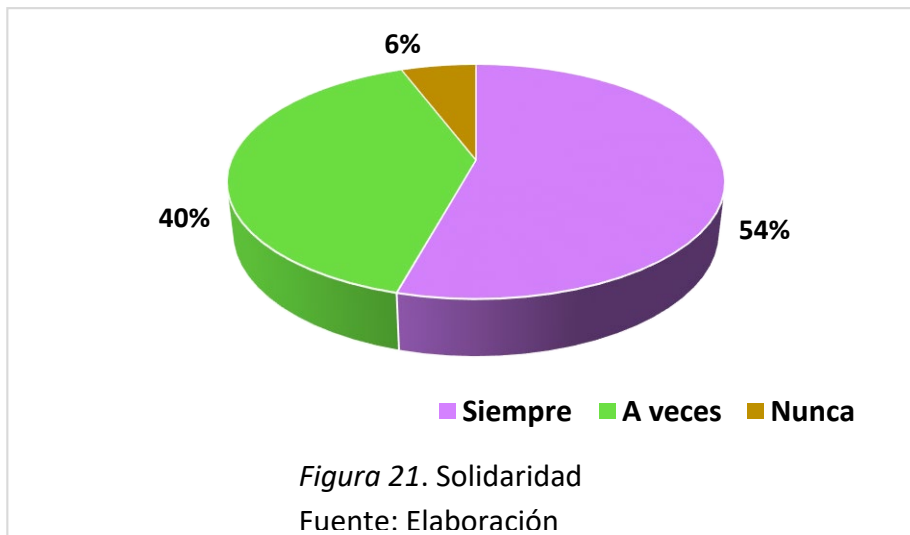
1.050 respuestas



En la figura 20 se puede medir el grado de valentía. Muestra la proporción de adolescentes que son capaces de elegir. Algunos lo hacen siempre, otros a veces. Muy pocos, nunca.

7. ¿Te preocupas por hacer felices a los demás?

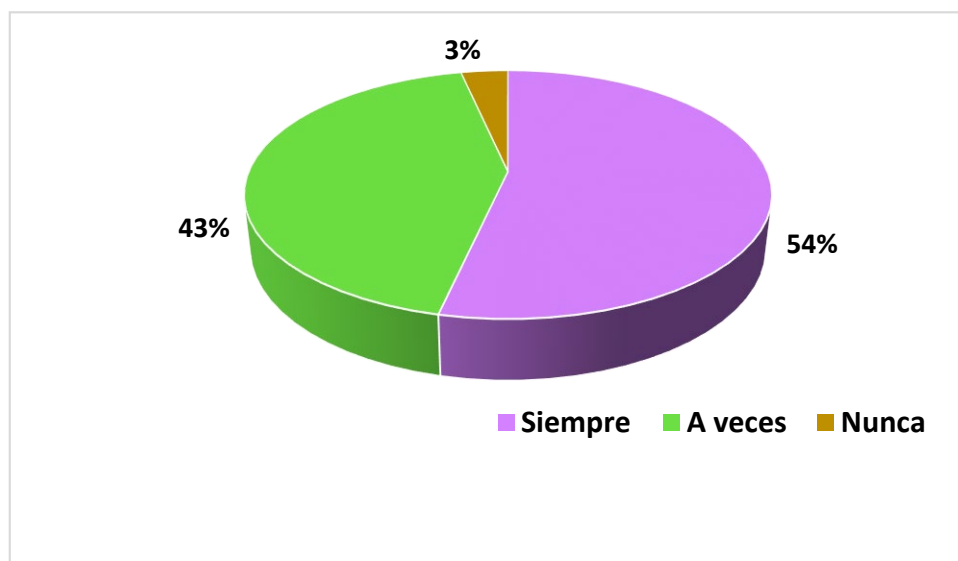
1.050 respuestas



Este gráfico da una idea de si los adolescentes son pro sociales. Se observa en más de la mitad un alto porcentaje de la práctica de esta habilidad. Mientras un 40 % solo a veces, y muy pocos, nunca lo hacen.

8. ¿Te gusta estudiar y aprender cosas nuevas?

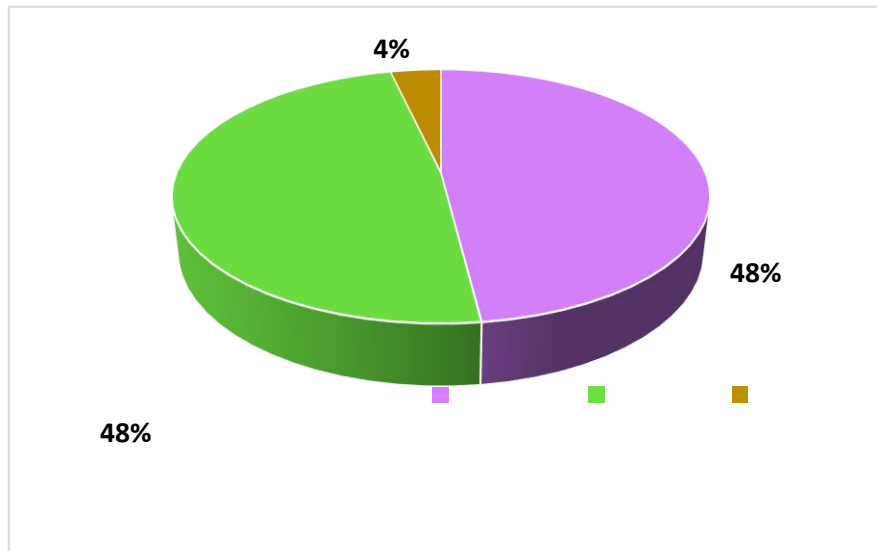
1.050 respuestas



Aquí se muestra el interés por el conocimiento. Se mide la creatividad y la innovación de los adolescentes. Un alto grado de interés con el 54 %.

9. ¿Tratas a los demás como te gustaría que te traten a ti?

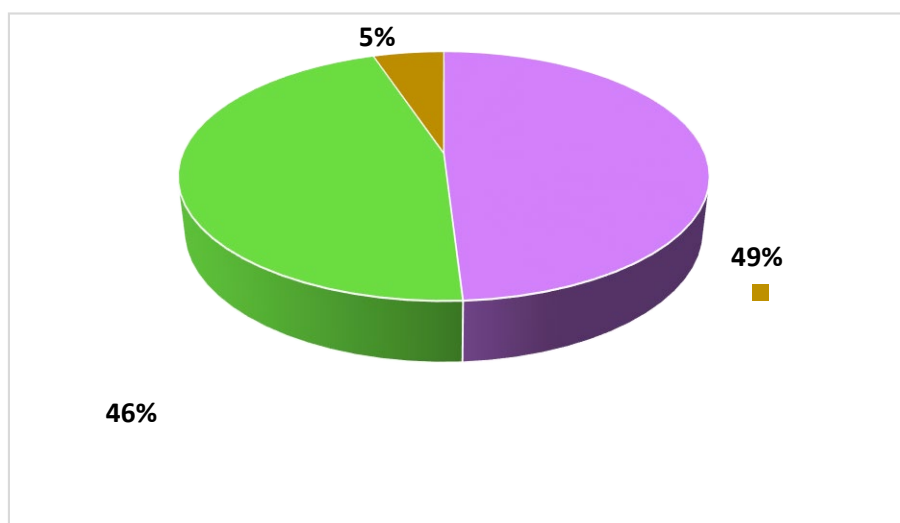
1.050 respuestas



Analizando la figura 23 se pueden extraer dos conclusiones. A gran parte de los adolescentes encuestados le interesa ser tratados bien, y también tratar bien a los demás. Podemos decir que el sentido de justicia es muy alto en los adolescentes. En la mitad siempre y en la otra a veces.

10. ¿Te esfuerzas en buscar nuevas ideas para resolver los problemas?

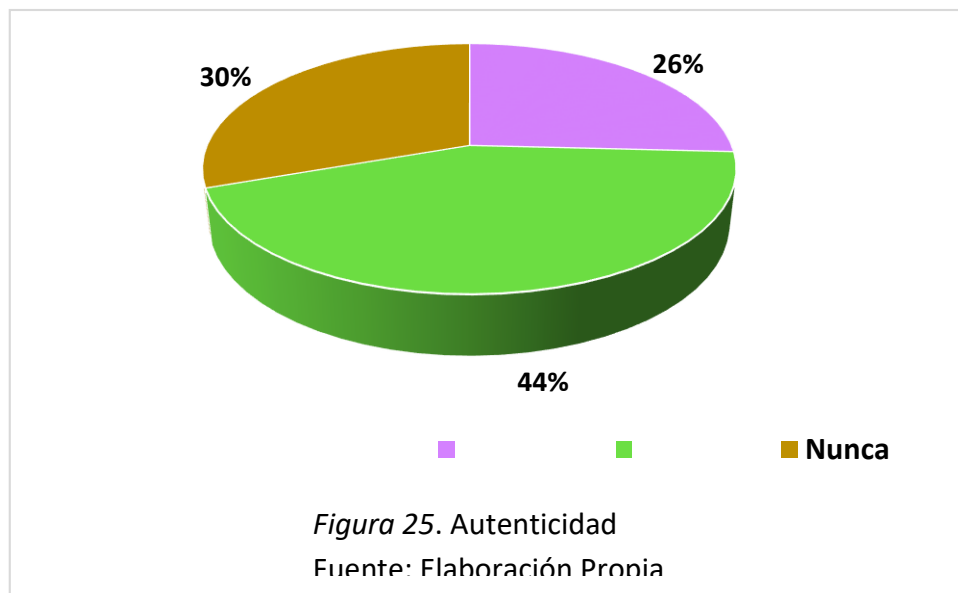
1.050 respuestas



Muestra el interés en la resolución de conflictos, área en la que intervienen varias habilidades, como la creatividad, comunicación, interpretación de señales. A la mayoría de los encuestados les interesa esta temática. Un 95 % está interesado, de los cuales casi la mitad 49% siempre lo está, y un 46 % a veces. El porcentaje de los que nunca se interesan por ello es muy bajo 5 %.

11. ¿Te da vergüenza hacer una pregunta cuando tenés una duda por miedo al qué dirán?

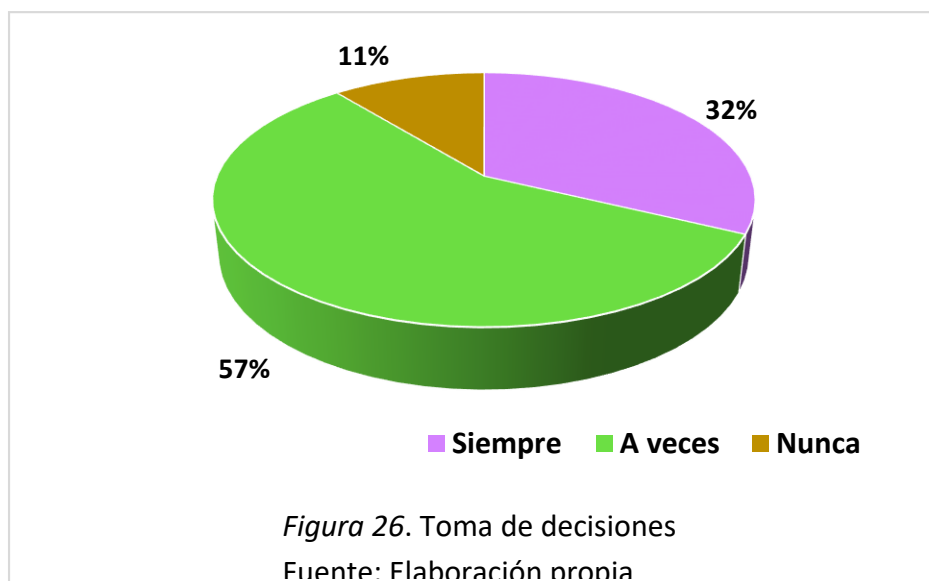
1.050 respuestas



En la figura 25 se puede ver el grado de las habilidades como la asertividad, autoestima y realismo de los adolescentes. Es notable la diferencia con lo visto hasta ahora. La respuesta óptima es nunca, que se corresponde con el 30 %. Mientras que los más inseguros son los que responden “siempre” suman un 26 %, y el 44 % de los encuestados contestó que “a veces” tienen miedo al qué dirán.

12. Cuando tienes ideas nuevas ¿eres capaz de expresarlas sin miedo?

1.050 respuestas



En la figura 26 se puede ver el resultado relacionado con habilidades tales como: la comunicación asertiva, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. Más de la mitad de los adolescentes consultados manifiestan que no siempre son capaces de manifestar sus nuevas ideas.

Conclusiones

Luego de analizar los datos extraídos podemos tener un panorama del sistema educativo actual: los docentes no están preparados para los cambios radicales que se han producido, se están produciendo y se producirán a nivel global. Asimismo, desconocen la Revolución 4.0. Ven el vacío existente en la formación de sus alumnos y en la capacitación docente de acuerdo a las exigencias de esta transformación tecnológica.

Aceptar los desafíos de la Revolución 4.0 puede convertirse en una oportunidad para poner en práctica nuevas formas de trabajo que los lleve a adaptarse y progresar en su formación en beneficio de sus alumnos. Es fundamental aprovechar la mente y corazón de los adolescentes, integrando todas sus dimensiones para el fortalecimiento de su carácter.

Las autoridades educativas deberán revisar los objetivos del sistema educativo según la demanda de la Revolución 4.0. Solo algunos centros educativos del país trabajan a la luz de las fortalezas y virtudes de sus alumnos, como por ejemplo a través de Programa Innovate a

cargo de la Asociación de Padres de Argentina. Todos los actores de la educación vivirán los cambios de esta Revolución, pero las consecuencias y su repercusión no solo dependerá de la actitud sino de la formación que reciban para desenvolverse y adaptarse.

La existencia de políticas públicas en Argentina, como la Secundaria Federal 2030 que plantea implementar la integración de forma transversal de las habilidades del futuro, sugiere que deben aprovecharse para comenzar con los cambios que exige este paradigma.

Finalmente, sería interesante a corto plazo medir el impacto de la Revolución 4.0 en la educación para comparar y evaluar los posibles cambios que se puedan producir con respecto al presente estudio. Toda transformación digital o no, comienza por las personas, verdaderas protagonistas de una revolución.

Bibliografía

- Berkowitz, M., & Bier, M. (2012). *Toward a Science of Character Education: Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices [Hacia una ciencia de la educación del carácter: Marcos para identificar e implementar prácticas efectivas]*. Recuperado el 15 de junio de 2019 de: https://irp-cdn.multiscreensite.com/e9b8fc57/files/uploaded/berkowitz_bier_mccauley_jce_2017.pdf
- Comunitat Valenciana. (2019). *R-evolución Industrial: Más segura, más productiva, más humana. Prevención y retos 4.0*. Obtenido de: <https://www.uniondemutuas.es/wp-content/uploads/2019/05/GUIA-PREVENCIÓN-Y-RETOS-4.0.pdf>
- Echeverría Samanes, B. (2016). *Formar a profesionales del futuro*. Obtenido de: <https://www.educaweb.com/noticia/2016/09/20/formar-profesionales-futuro-9523/>
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Recuperado el 02 de agosto de 2019 de: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampierietal-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Kasriels, S. (2019). *World Economic Forum*. Recuperado el 20 de agosto de 2019 de: <https://es.weforum.org/agenda/2019/01/que-significaran-los-proximos-20-anos-para-el-empleo-y-como-prepararse/>

Manns, M., & Rosario, E. Z. (2014). *El vínculo del par educador-educando y la formación del carácter*.

Venezuela. Recuperado el 29 de julio de 2019 de:

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35631103004.pdf>

Marina, J. A. (2014). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Metamorfosis*(1), 27. Recuperado el 29 de 07 de 2019 de:

<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/08/miscelaneas41682.pdf>

Naval, C., Bernal, A., & Fuentes, J. I. (2019). *Educación del carácter y de las virtudes*. Bs. As.: Diccionario Interdisciplinar Austral. Obtenido de:

http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes

Nucci, L. (2016). *Character: A Multi-faceted Developmental System [Carácter, un sistema de desarrollo multifacético]*. Washington D. C.

Orange, F. (2016). *La transformación digital del sector educación*. España: Evoca. Obtenido de: <https://docente.4-0.ipn.mx/wp-content/uploads/2018/09/Fundaci%C3%B3n-Orange-2016.pdf>

Richert, A., Shehadeh, M., Plummans, L., GroB, K., & Schuster, K. (2016). *Educating engineers for industry 4.0: Virtual worlds and human-robot-teams: Empirical studies towards a new educational age*. Obtenido de: ieeexplore.ieee.org: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7474545>.

Schwab, K. (2016). *The Fourth industrial revolution [La cuarta Revolución Industrial]*. World Economic Forum.

Seligman, M. &. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification [Fortalezas y virtudes del carácter: Manual y clasificación]* (Vol. 1). American Psychological Association. Recuperado el 14 de junio de 2019 de: https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=vKzmCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Character+Strengths+and+Virtues:+A.+Handbook+and+Classification+seligman&ots=sRke6DmbA_&sig=L14OY2zYHWFhc4cE8hB2O4MKRg8#v=onepage&q=Character%20Strengths%20and%20Virtues%3A%20A.%

2019

COLECCIÓN
ICE
CONGRESOS



Sobre la publicación

En estas jornadas de intercambio científico y de divulgación, nos proponemos profundizar sobre la influencia de la (re)evolución 4.0 en la sociedad, particularmente en las relaciones interpersonales, en el trabajo, en la amistad, la pareja y la familia. Entenderlas frente a un nuevo protagonista que, sin ser personal, se involucra en los vínculos, los influye y condiciona.

¿Estamos acaso evolucionando, cambiando, transformándonos gradualmente de lo que éramos a un ser nuevo? ¿O se trata de un cambio brusco que se produce en el ámbito social y científico que nos impacta de lleno, revolucionando nuestras vidas?



Esta publicación contiene las ponencias presentadas en el VI Congreso Internacional del CERI de la Universidad Austral, titulado "Desarrollo humano en tiempos de la (Re)volución 4.0", realizado los días 24 y 25 de septiembre de 2019 en el Campus de la Universidad Austral (Pilar, Buenos Aires) y en el salón dorado de la Legislatura Porteña, respectivamente.