



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LAS REDES DE CONOCIMIENTO COMO ESCENARIOS PROPICIOS PARA LA FORMACIÓN, LA COMUNICACIÓN Y LA COCREACIÓN EN PROCESOS DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO. ESTUDIO DE CASO REDCO.

Trabajo de grado que se presenta como requisito para la obtención del título de Magister en Educación – Línea Pedagogía Social.

**Tutor: profesora: Eugenia Ramírez
Isaza**

Autor: Juan Camilo Pérez Arias

Medellín, enero de 2014

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas e instituciones que han apoyado de alguna manera el proceso formativo que culmina con la presentación de este trabajo, y sin las cuales, este proceso no hubiese sido posible. A todas ellas mis más sinceros agradecimientos por todo el tiempo, la colaboración, la paciencia y la confianza depositados en mí durante este importante periodo de aprendizajes.

A la profesora Eugenia Ramírez Isaza, quien como asesora de esta tesis y como coordinadora de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad del GITT, siempre me apoyó y orientó de manera constante y desinteresada. Por toda su entrega, su disposición, su compromiso, su acompañamiento, su confianza.

Al Grupo de Excelencia Artica (Alianza Regional de TIC Aplicadas) quien financió los costos de la Maestría, mediante un convenio con el Grupo de Investigación en Terminología y Traducción (GITT) y UNIPLURI/VERSIDAD. Pero también al GITT y a UNIPLURI/VERSIDAD por haber hecho posible este convenio. A los tres grupos, mi gratitud por la ayuda brindada.

A mis compañeros de Línea, quienes recorrieron este camino conmigo, siempre dispuestos a escuchar y atentos para colaborar. Mi gratitud, por su amistad y su apoyo.

A los profesores que compartieron sus conocimientos y aportaron su granito de arena para fortalecer este trabajo y mi proceso formativo.

A mi familia, por estar siempre a mi lado apoyándome y dándome ánimos para seguir adelante. Por motivarme constantemente para no desistir en los momentos más difíciles de este proceso. Por su apoyo incondicional.

Finalmente, a todas las personas que colaboraron con el proceso investigativo y que siempre estuvieron dispuestas a compartir sus experiencias y proporcionar la información necesaria para llevar a cabo este trabajo. Por su gentileza y disposición, muchas gracias.

Tabla de Contenido

Resumen.....	IV
Abstract	V
CAPÍTULO I.....	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Planteamiento del problema	8
1.3. Objeto de Estudio	17
1.4. Justificación.....	19
1.5. La pregunta de investigación que guía este trabajo es:	22
1.6. Objetivos	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	24
2. Marco teórico.....	24
2.1 Marco conceptual	25
2.1.1 Redes de Conocimiento.....	25
2.1.2 Educomunicación	27
2.1.3 Pedagogía Social.....	29
2.1.4 Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento.....	31
2.1.5. Gestión de Conocimiento (GC).....	33
2.1.6 Cocreación	36
2.2. Marco de referencia	37
2.2.1. Educomunicación, Pedagogía Social en la Sociedad del Conocimiento	37
2.2.2. Pedagogía Social – educación no formal	40
CAPÍTULO III: MÉTODO	43
3.1 Enfoque.....	43
3.2 Estrategia	43
3.2.1. El estudio de caso.....	44
3.2.2. El caso de estudio	45
3.2.2.1. REDCO: Red de Conocimiento.....	46
3.2.2.2. Comunidades Académicas – Comunidad Académica de Gerontología y Grupo de Pedagogía Social.	49

Como parte de los procesos llevados a cabo por la Red de Conocimiento (REDCO), los grupos y Comunidades Académicas participantes disponen de los Canales de audio, video educativo, de

divulgación y de la Comunidad Virtual, para desarrollar los procesos necesarios hacia la Gestión de sus Conocimiento. En ese sentido, tanto la Comunidad Académica de Gerontología como el Grupo de Pedagogía Social Virtualidad, dos de los grupos analizados para este estudio, se configuran dentro de estos diferentes escenarios virtuales de la siguiente manera:	49
3.2.2.2.1. La Comunidad Académica de Gerontología	49
3.2.2.2.2. El Grupo de Pedagogía Social Virtualidad	50
3.3.1. Etnografía virtual	50
3.3.2. Entrevistas semiestructuradas a los participantes de REDCO	52
3.3.3. Adaptación y aplicación de la técnica colaborativa de cocreación “Árbol de problemas” de Ártica Cocreación.	53
3.3.4. Talleres interactivos y evaluativos	54
CAPÍTULO IV: Análisis de resultados	55
4.1 Las Redes de Conocimiento como escenarios para la formación y la Gestión de Conocimiento (GC) – a partir de la experiencia de REDCO	58
4.2. Sobre los roles y los perfiles de los participantes de REDCO	63
4.2.1. Comunidad Virtual.....	64
4.2.2. Canal Educativo	66
4.2.3. Canal de Audio y Canal de video	71
4.2.4. Canal de Divulgación	72
4.3. Algunas dificultades encontradas en la indagación sobre la participación en procesos virtuales de formación y de Gestión de Conocimiento (GC) estructurados a partir de las metodologías de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad	74
4.3.1. Dificultades referentes a los sujetos	75
4.3.2. Dificultades metodológicas.....	78
4.3.3. Dificultades de infraestructura tecnológica	80
4.4. Sobre la experiencia de cocreación en REDCO.	82
CONCLUSIONES.....	85
BIBLIOGRAFÍA	87
ANEXOS	97

Resumen

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están transformando el modo en que opera nuestra sociedad en muchos ámbitos, entre ellos, el social, el organizacional y el educativo. Por tal razón, es esencial preguntarse sobre cómo su incidencia en nuestros contextos está afectando el mundo actual y cómo ello alterará su comportamiento futuro. Ejemplo de ello, son las Redes de Conocimiento como escenarios para la formación mediante la Gestión de Conocimiento (GC) y el trabajo colaborativo desde modelos comunicativos horizontales multidireccionales.

Las Sociedades del Conocimiento y la consecuente evolución de las tecnologías, han ocasionado el surgimiento de nuevas dinámicas y problemas, que exigen un cambio en la forma en que concebimos, no solo la educación, sino también la cultura, la economía, la política etc. Desde esta propuesta, se asume que los entornos virtuales pensados en la dinámica de Redes de Conocimiento, facilitan las relaciones horizontales dialógicas, permiten el trabajo colaborativo en pro de formar sujetos activos y participativos, capaces de insertarse en las dinámicas de las “Sociedades del Conocimiento”, y por tanto, dichas Redes se constituyen como escenarios que posibilitan la formación, la comunicación y la cocreación.

Este trabajo busca proponer prácticas educativas en el contexto de las Redes de Conocimiento para el desarrollo de procesos de Gestión de Conocimiento (GC) desde el estudio de caso de REDCO (de la Línea Educación y Virtualidad del GITT). Para ello, se recurrió a la etnografía virtual, se realizaron algunas entrevistas semiestructuradas y se revisaron ciertos materiales documentales producidos por los participantes de los procesos observados.

Como resultado se obtuvieron una serie de prácticas educativas propuestas desde la Educomunicación y la Pedagogía Social para el trabajo en Redes de

Conocimiento como forma de potenciar la Gestión de Conocimiento (GC) a través de escenarios comunicativos y de cocreación.

Palabras Clave: Sociedad del Conocimiento, Educomunicación, Educación Social, Trabajo Colaborativo, Redes de Conocimiento, Cocreación.

Abstract

The new technologies of information and communication are transforming the way our company operates in many areas, including social, organizational and educational. For this reason it is essential to ask about its impact on our contexts is affecting the world today and how it will alter their future behavior. Examples of this are the Knowledge Networks as scenarios for training through Knowledge Management (KM) and collaborative work from multidirectional horizontal communication models.

Knowledge Societies and subsequent technological developments have enabled the emergence of new dynamics and new problems that require a change in the way we think, not only education but also culture, economy, politics etc. From this proposal, it is assumed that virtual environments designed in the dynamics of Knowledge Networks facilitate dialogic horizontal relationships allow collaborative work towards active and participatory form capable subjects inserted into the dynamics of "Knowledge Societies" and therefore, these networks are constituted as training scenarios that allow the communication and co-creation.

This paper seeks to propose educational practices in the context of Knowledge Networks for the development of Knowledge Management processes (GC) from the case study REDCO (Education and Virtuality Line GITT). To this end, resorted to virtual ethnography, some semi-structured interviews were conducted and some documentary material (produced by the participants of the observed processes were reviewed). As a result a number of proposed educational practices were obtained from Educomunication and Pedagogy for Social Knowledge Networks

work as a way to enhance Knowledge Management (KM) through communication and co-creation scenarios.

Keywords: Knowledge Society, Educommunication, Social Education, Collaborative Work, Knowledge Networks, Co-Creation.

CAPÍTULO I

1.1. Antecedentes

La experiencia de la Red de Conocimiento -REDCO-, como caso a ser estudiado, que se desarrolla actualmente como un proceso virtual de Gestión de Conocimiento (GC) por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad del Grupo de Investigación en Terminología y Traducción (GITT) (<http://www.campusvirtualgitt.net/redco>). A partir de la observación y el estudio de las prácticas de REDCO, en este trabajo se ha iniciado un rastreo sistemático sobre el desarrollo de Redes de Conocimiento como soporte de procesos de formación en los distintos niveles educativos, incluyendo procesos no formales y organizacionales. En ese sentido, se analizaron diferentes bases de datos, donde se encontraron pocos referentes que se enfoquen en las redes de conocimiento y su relación con la educación.

Al hacer un rastreo exhaustivo en las investigaciones encontradas se pudo evidenciar la necesidad de acercar los contextos académicos, organizacionales y sociales al ámbito del trabajo en red como uno de los retos planteados por la Sociedad del Conocimiento (como consecuencia del fenómeno de la Globalización). Es importante resaltar que los esfuerzos por encontrar investigaciones desarrolladas en torno a las Redes de Conocimiento desde referentes como la Educomunicación y la Pedagogía Social, en bases de datos como DialNet, ScienceDirect, ERIC y Springer, no han arrojado resultados puntuales en dicho campo, y al intentar relacionar dichos conceptos con la cocreación la fundamentación conceptual es incipiente.

No obstante, se encontraron algunos estudios que contemplan las Redes de Conocimiento como escenarios posibles para intervenir procesos sociales como la educación y la Gestión de Conocimiento (GC); aunque sus preocupaciones centrales sean de alguna manera los factores tecnológicos o los procesos comunicativos que se llevan a cabo en dichas redes.

Es común hallar referencias sobre la cocreación en el ámbito organizacional o empresarial donde empresas como Starbucks, eBay, Nike, Toyota, Apple y Cemex están comenzando a involucrar a sus clientes en el desarrollo de sus productos como un paradigma de innovación empresarial, en procesos de colaboración a través del modelo DART (Diálogo, Acceso, Riesgo y Transparencia).

En la búsqueda realizada para este trabajo, se encontraron pocas investigaciones sobre la cocreación fuera del ámbito empresarial y, aún menos, sistematizaciones de experiencia rigurosas referidas a dichos procesos y sus metodologías colaborativas utilizadas, posiblemente porque esta forma de trabajo colaborativo se ha aplicado principalmente en dicho sector. En cuanto a la relación de la cocreación con procesos educativos, asuntos pedagógicos o didácticos en torno a la cocreación, entre otros, no se hallaron resultados significativos ni aproximados a la temática de este estudio. Lo que hace más apremiante consolidar procesos de cocreación en el ámbito educativo

Ante la carencia de fundamentación teórica sobre el tema, para soportar la investigación, se hizo necesario acudir, en primera instancia, a la experiencia del grupo de Cocreación del Grupo de Investigación Ártica, que ha desarrollado diversos procesos de este tipo en nuestra ciudad, luego de haber recibido en el 2010 un proceso de capacitación en metodologías colaborativas para procesos de cocreación por parte de la empresa Holandesa “Flex”. En segunda instancia, se contó con los aportes realizados por Prahalad y Ramaswamy (2004) en cuanto al tema de la cocreación para fundamentar dicha propuesta, y otros trabajos como “Cocreación: la creatividad no es exclusiva” de Llop (2012), “De producto a cocreación” de Blais e Ippolito (2009), entre otros.

Del mismo modo, se hizo necesario, hacer una exploración adicional sobre Redes de Conocimiento. A continuación se exponen los resultados más relevantes de la búsqueda realizada en cuanto a las Redes de Conocimiento y la formación.

Debido a la preocupación venezolana por la inexistencia de una infraestructura tecnológica nacional que permitiera almacenar conocimientos especializados en

diversas áreas, Ortega (2007) presenta su estudio como una nueva alternativa educativa ante las sociedades actuales, con el propósito de disminuir las brechas para la construcción de conocimiento válido, que pudiera ser utilizado para la resolución de problemas locales, comunales, regionales, nacionales e internacionales.

Por ello, desde el Centro Nacional de Innovación Tecnológica (CENIT) de Venezuela, el trabajo de investigación de Ortega (2007) buscó construir la estructura “epistemológica, conceptual y tecnológica para desarrollar Redes de Conocimiento inteligentes en diferentes áreas del conocimiento” (p.377), a través de un estudio analítico interpretativo enmarcado en un enfoque cualitativo, que llevó a la creación de dos Redes de Conocimiento inteligentes (Red pedagogía informacional y Modelo Redin) y a consolidar una teoría para apoyar la construcción de una pedagogía alternativa definida como una pedagogía de tipo informacional.

Así, para concebir el modelo Redin como medio o como fin del proceso educativo para el apoyo del autoaprendizaje, el trabajo de Ortega (2007) concibe la Red de Conocimiento como:

Un ciclo en forma de espiral evolutiva, que comienza con lo humano, con los expertos que propician información a una base de conocimiento inteligente que está disponible para aprendices. Continúa el proceso, con la fase de autoaprendizaje y una vez que los usuarios se apropian del conocimiento, éstos puedan transformarse en expertos en diferentes niveles, que a su vez, puedan alimentar la red de conocimiento. (p.385)

En consecuencia, se señala a través del análisis que las redes Redin (redes inteligentes) permiten nuevas formas de trabajo colaborativo y asincrónico dado el uso de diversos recursos, contribuyendo a la necesidad de transformar la información en conocimiento que representa una innovación educativa, social, investigativa y tecnológica.

De forma similar, y como resultado de un proyecto de investigación en el Centro de Ciencias de la Educación y las Tecnologías de la Universidad Abierta de los Países Bajos en Heerlen (Holanda), se publicó en 2011 el artículo “Redes de aprendizaje, aprendizaje en red” estimulado por la cantidad de interrogantes que aún existen sobre “cómo debe diseñarse el aprendizaje en red para facilitar adecuadamente la educación y la formación” (Sloep y Berlanga, 2001, p.55). Estas preocupaciones llevan a realizar un trabajo que aborda cuestiones como las dinámicas evolutivas de las redes de aprendizaje, la importancia del trabajo cooperado, el valor de la confianza y el papel del perfil de usuario en su construcción, entre otros.

Por su parte, es importante destacar que, a pesar de los pocos estudios dirigidos a la comprensión de dichas redes, durante los últimos años, se ha notado el aumento de Redes de Conocimiento en espacios virtuales. Tal es el caso de REDCO, RUANA y RENATA en Colombia, REUNA en Chile, RELPE a nivel latinoamericano, entre otras. Según Hidalgo, Natenzon y Agunin (2010) el campo es novedoso y no se dispone aún de suficientes estudios que permitan una comprensión teórica de las Redes de Conocimiento (RC) como formas colaborativas de producción de conocimiento.

Entre los estudios de caso encontrados, se destaca la presencia de algunos dirigidos a la existencia de Redes de Conocimiento inscritas en el campo académico, orientados por la preocupación de los aportes que las TIC pueden hacer a la educación y a la Gestión de Conocimiento (GC). En este sentido, Saigí (2010) presenta los resultados de un estudio llamado “Aprendizaje colaborativo en red: el caso del Laboratorio de Telemedicina (LabTM)”, en el que, a través del estudio de caso del LabTM, analiza la posibilidad de utilizar las redes sociales para la enseñanza y el aprendizaje de la telemedicina de acuerdo con dos necesidades encontradas: 1) mejorar los procesos y estrategias de integración de las TIC en los sistemas de atención sanitaria y 2) crear nuevos medios para diseminar ese conocimiento entre los profesionales en salud.

Dicho laboratorio se conformó a través de una plataforma educativa en Moodle, donde cada experiencia integrada como aula virtual ofrecía recursos de comunicación como debates y foros, y recursos académicos como materiales de aprendizaje, documentos, aplicaciones y simulaciones prácticas. Cada aula virtual estaba a cargo de un instructor responsable e incluía los estudiantes del curso. Adicionalmente, se dio acceso a los profesionales de la salud y se vincularon algunos “invitados expertos”. Según el artículo que presenta el informe:

Todos los encuestados coincidieron en que la experiencia de aprendizaje basado en el entorno virtual del LabTM había resultado muy efectiva, y que el método online fue, a todos los efectos, muy superior a cualquier otro método online utilizado anteriormente en su formación médica continuada. (Saigí, 2011, p.255-256)

Por ello, el estudio concluye que el LabTM, como red social soportada por las TIC, permitió generar nuevos conocimientos desde una concepción holística de la realidad, donde se destaca la importancia de la presencia de los “invitados expertos” y la experiencia obtenida al unir el aprendizaje con situaciones problemáticas, como elementos que contribuyen a generar mayores grados de motivación y que se convierten en factores de éxito para el proceso de enseñanza-aprendizaje del LabTM.

En un estudio realizado en 2008, que obtuvo resultados similares, se había publicado un artículo con el título de “Comunicación y participación en una red virtual de docentes en el área de matemáticas” a partir de los resultados de un proyecto de investigación titulado “Red Virtual de Aprendizaje del Área de Matemáticas como Estrategia de Formación e Investigación de Docentes” (Molina y Bonilla, 2008, p.159), financiado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, COLCIENCIAS y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia entre el 2006 y el 2007. Este estudio se centró en el análisis de procesos colaborativos, estilos de comunicación utilizados y la participación, desde un enfoque cualitativo a partir del “análisis de protocolos automatizados de la red en dos componentes: la

estrategia de formación basada en la red y el desarrollo profesional de los docentes” (Molina y Bonilla, 2008, p.159).

Dicho estudio se realizó con el fin de dar respuesta a cuestiones referentes a las características pedagógicas, comunicativas y técnicas que deben estar presentes en las redes virtuales de aprendizaje como estructuras que posibilitan la colaboración entre profesores universitarios e instituciones educativas de sectores urbanos y rurales, a través del uso de tecnologías en el aula (Molina y Bonilla, 2008). Lo que se busca entonces, es satisfacer la necesidad de utilizar nuevos entornos de formación docente a través de las TIC con un verdadero impacto en términos de cobertura y con mayores posibilidades de sostenibilidad en los procesos formativos, superando las barreras de la presencialidad y el aislamiento, para contribuir a la formación en matemáticas de los estudiantes.

Esta red utilizaba la comunicación a través de las TIC como forma de interacción académica principal entre los participantes, y empleaba procedimientos de presentación de información, interacción e interactividad en un entorno “delimitado, flexible y estructurado” (Molina y Bonilla, 2008, p.163). A diferencia de los proyectos presentados anteriormente, en este se asume un modelo pedagógico constructivista, que se apoya en aprendizajes significativos y procesos de trabajo colaborativo, y se asume un modelo donde las estrategias virtuales se basan en métodos de comunicación y colaboración a través del intercambio de información, por medio de correo electrónico, socialización de experiencias mediante foros de discusión, diseño de actividades a través de salas de conversación y sistematización de experiencias por medio de wikis.

La formación, la investigación y la dimensión social se determinaron como categorías de análisis para identificar en qué medida y cómo se manifiestan a través de la red, arrojando como resultados que la primera se encuentra enmarcada en el uso de herramientas; la segunda se presenta en un elevado interés por participar y la tercera en el reconocimiento del trabajo del otro; en cuanto a los aspectos de convivencia en red y las relaciones afectivas, aparecen con una intensidad más fuerte que las anteriores.

Además, se encuentra que los docentes han establecido relaciones efectivas, en las que responden a las inquietudes o discusiones planteadas de manera puntual, así mismo han analizado los mensajes de los otros docentes, han establecido relaciones regulares a partir de los intereses comunes, han establecido con claridad sus posturas frente a los diversos temas y han comunicado de manera clara y organizada sus inquietudes, se dirigen a los otros docentes de manera directa, expresando de forma abierta sus dudas o preguntas.

Por otro lado, bajo la premisa de que las Redes de Conocimiento como una de las transformaciones contemporáneas más sobresalientes “carece de estudios de caso detallados que permitan una comprensión teórica de esa forma de producción colaborativa de conocimiento” (Hidalgo y otros, 2010, párr.1), se presenta un estudio diacrónico y participativo de la producción cooperativa de una red científica durante tres años titulada “Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: estudio de caso”.

Para el proyecto se integraron doce instituciones, entre EE.UU. y Argentina, con el objetivo de comprender la toma de decisiones en agroecosistemas pampeanos, de las cuales siete eran instituciones académicas (UNI), tres organizaciones gubernamentales (OG) y dos organizaciones no gubernamentales (ONG). Para mantener contacto fluido y dar continuidad a la labor de dicha red, se designó un coordinador de gran capacidad científica y voluntad de articulación.

Este trabajo fue realizado en el marco de un enfoque cualitativo y se recurrió a la observación participante como técnica, apoyada por entrevistas focalizadas y análisis de resultados de artículos sometidos a evaluación por pares en publicaciones periódicas, capítulos de libros e informes, resúmenes y presentaciones en encuentros académicos, productos o servicios de extensión y tesis de posgrado defendidas.

Entre los resultados de esta investigación se encontró que “quienes integran redes de conocimiento expresan recurrentemente que el formato les permite dedicarse a problemas complejos, acuciantes de resolución, los que no podrían ser abordados

con éxito por equipos aislados o disciplinas particulares” (Hidalgo y otros, 2010, párr.58). Además, afirman que los investigadores formados que se integran al trabajo en redes, mejoran sus posibilidades de desempeño porque las redes les permiten desarrollar temas complejos en dinámicas de participación horizontal, no jerarquizadas.

Cabe resaltar que, en los proyectos presentados anteriormente, ninguna de las propuestas centra su preocupación en los procesos educativos que ocurren en dichos escenarios, y en menor medida, en otros asuntos que pueden transformar al sujeto desde su interacción con los otros. De la misma manera, ninguno de los estudios contempló la posibilidad de concebir esos procesos educativos desde la Educomunicación o la Pedagogía Social.

1.2. Planteamiento del problema

Debido al acelerado crecimiento que han experimentado las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, la sociedad en general, ha sido permeada con grandes cambios en su forma de pensar, percibir y acercarse al mundo. A partir de la evidente revolución tecnológica se han posibilitado un sinnúmero de innovaciones comerciales, sociales, organizativas y legales que responden a esas características particulares de la virtualidad, de lo digital.

En efecto, la educación no ha sido la excepción en el alcance que han tenido las nuevas tecnologías, dado que la formación ha estado mediada y afectada por las TIC. Conceptos como la educación virtual o e-learning, educación multimedia, alfabetización multimedial, redes de conocimiento educativas, redes sociales, entre otros, son bastante familiares en este momento, quizá porque la misma educación se ha venido transformando y complementando para hacer frente a lo que muchos autores se empeñan en llamar “Sociedad de la Información” y “Sociedad del Conocimiento”, que si bien no son simétricas, sí comparten la característica de construir la “sociedad red” (Castells, 1996).

Esta inminente inmersión de las TIC en los procesos educativos, ha logrado despertar el interés de la academia y ha desembocado en una maraña de disidencias entre quienes defienden su valor pedagógico y su importancia dentro de los currículos, y quienes se niegan a aceptar esa imbricación entre tecnología y educación. Sin embargo, es preciso señalar que en ningún momento la educación multimedia o la educación virtual, pretenden remplazar el papel del maestro por los computadores, sino, en el mejor de los casos, servir como mediadores del proceso formativo a modo de “mediaciones pedagógicas” (Gutiérrez y Prieto, 1991). En cuanto a esto, Núñez (2002) expresa:

Algunos presuntos futurólogos nos describen una próxima sociedad sin escuelas, sin maestros, y con un ordenador al lado de cada persona, de cada alumno. La figura del profesor siempre ha existido y siempre existirá; ahora bien, durante la historia ha cambiado muchas veces el rol del profesor y el del alumno, y estamos en un momento en el que sin duda se tiene que producir otro cambio. (p.145)

Se trata entonces de pensar las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas que puedan coadyuvar a los sujetos a la construcción de su propio conocimiento y que permitan el aprovechamiento de materiales didácticos para facilitar los procesos de construcción de conocimiento (Gutiérrez, 1991). En este sentido, es imprescindible afirmar que la utilización y aprovechamiento de la tecnología en los procesos educativos no se reduce a una instrumentalización del proceso pedagógico (Ramírez, 2003). Es necesario ver en las TIC más que una simple herramienta que permite un tipo de acortamiento de distancias, de búsqueda de información, de volcado de información que en otras condiciones superaría nuestra capacidad de memoria, de entretenimiento, etc.

Algunos autores como Gutiérrez y Prieto (1991) con su concepto de Mediación Pedagógica, Kaplún (1998) con la Educomunicación y el modelo de comunicación EMIREC desarrollado por Cloutier, que plantea una retroalimentación entre emisor y receptor desde la horizontalidad, entre otros, han realizado grandes aportes para

pensar la Educación Multimedia y la educación virtual como un modelo alternativo, que busca la resignificación de la “educación bancaria” (Freire, 1972).

De este modo, la propuesta de la educación virtual debería apoyarse en conceptos como la “Educación Problematizadora” de Freire (2005) donde la construcción del conocimiento se basa en un diálogo entre educadores y educandos como acto liberador, que según Kaplún (1998) se constituye en:

Un proceso de acción-reflexión-acción que él (el sujeto) hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás. Y en el que hay también quien está ahí -el «educador/educando»- pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos. (p.50)

Con el paso de lo analógico a lo digital, los nuevos lenguajes se manifiestan en hipertextos o textos no lineales con diversas conexiones, y el conocimiento se desarrolla y se comparte en estructuras que facilitan una gran diversidad de fuentes de información, por lo que se hace necesaria la presencia de lectores activos (Landow, 1995). En concordancia con dicho escenario, también los materiales didácticos para la enseñanza comienzan a desarrollarse desde la hipermedialidad, dadas sus posibilidades de integración para diversos lenguajes y formatos. Sobre esto, Pérez (2002) afirma que:

Las fuentes ya no son esporádicas sino continuas, ya no son espontáneas, sino que hay entidades dedicadas a proporcionar nuevas fuentes de conocimiento. Todos los instrumentos desde la pizarra, el libro, el compás, eran instrumentos físicos reales, hoy en día la tecnología nos permite crear un laboratorio de física virtual, nos permite simular instrumentos, por lo que ya no es tan difícil distribuir los materiales didácticos. (párr.16)

Basta con pensar la Educación Multimedia como un apoyo para el aprendizaje desde la integración de diversos formatos y lenguajes, que cuenta con posibilidades de acceso rápido y económico a fuentes de información importantes

como son: enciclopedias, atlas, bases de datos, y otros; y con la posibilidad de acceder a minilaboratorios virtuales independientes, mediados por plataformas eficientes de difusión del conocimiento, que propician el trabajo multi e interdisciplinario, para entender las contribuciones que la tecnología hace a la educación, ya que Internet ha abierto una puerta que posibilita de forma ágil la idea de compartir información y conocimiento.

Por ello, las redes sociales y las Redes de Conocimiento, con la característica especial de contribuir al estímulo del trabajo colaborativo y la participación activa de sus integrantes, han llegado a considerarse como importantes estrategias para la gestión y la construcción del conocimiento. En ese sentido, es posible pensarlas también como escenarios para el trabajo de cocreación a través de metodologías colaborativas, que permitan la comunicación dialógica y la cooperación entre los participantes del proceso.

El trabajo en red es el resultado de la adopción de formas flexibles y participativas de organización, implementadas a la hora de crear y aplicar los conocimientos a la solución de problemas. En efecto, las redes de conocimiento son las configuraciones en las que se conjugan muchas de las características mencionadas: en ellas, actores de diversas procedencias se relacionan a fin de abordar problemas concretos y proponer soluciones, poniendo en juego para ello sus capacidades y buscando, por este medio, complementarlas. (Albornoz y Alfaraz, 2006, p.7)

De hecho, en Internet se pueden encontrar diversas redes con el objetivo de compartir y producir conocimientos e información a través de las TIC o propiciar los recursos para que esas conexiones sean posibles. Algunos ejemplos de ellas son REUNA de Chile, RUANA - Red Universitaria Antioqueña -, Red CLARA, la Red Académica Avanzada paneuropea GÉANT, entre otras, que configuran un notable esfuerzo por darle importancia a los procesos educativos mediados por las Nuevas Tecnologías.

En términos de Moreno (2004), las Redes de Conocimiento (RC) están adquiriendo desarrollos importantes en diversos sectores, de los cuales, la investigación, las organizaciones y las instituciones educativas serían las principales, ya que en ellas “la construcción colaborativa del conocimiento exige responsabilidad cognitiva colectiva” (párr.16).

El crecimiento y la evolución de las Nuevas Tecnologías están generando nuevos retos para todos los ámbitos en que se desenvuelve la vida humana, y de hecho en el caso de la Pedagogía Social, representa una alerta de nuevos problemas sociales que emergen. Al respecto, Planella, Vilar, Pié, Sáez y Úcar (2006) consideran que algunos de esos cambios propiciados por la tecnología serían los siguientes: 1) la tecnología ha reestructurado los espacios geográficos, económicos y sociales; 2) ha generado nuevas formas de socialización; 3) ha introducido la posibilidad de cambiar el ritmo y la forma de relacionarnos; 4) ha generado la posibilidad de crear nuevas especies (transgénicos); 5) ha generado, también, nuevos problemas, nuevos conflictos y riesgos no deseados (ni tampoco previstos) por las sociedades en las que vivimos.

Todo esto, debido a que tanto la Sociedad de la Información y el Conocimiento como la Sociedad Red a la que hace referencia Castells (1996), son las sociedades en las que nos encontramos ahora, las sociedades en las cuales entramos hace un tiempo, después de hacer parte de la sociedad industrial.

En este sentido, y siguiendo a los mismos autores, palabras como “precarización”, “vulnerabilidad”, “exclusión”, entre otras, deben ser repensadas a la luz de estas nuevas sociedades que hace años anuncian su surgimiento y que cada vez, de manera más clara, se encuentran en el medio social cotidiano. Asuntos concernientes no solo a la educación en general en el marco de estos nuevos contextos, sino también, a la educación social específicamente, que desde la Pedagogía Social ha incluido dentro de sus ámbitos de reflexión las formas de exclusión y marginación de los sujetos en las sociedades. En esencia, es precisamente en estos nuevos contextos que surgen conceptos como el de “Analfabetismo Digital”, concepto que evoca nuevos retos para la educación y que

representa también una comprensión más amplia del concepto de exclusión al extenderse y relacionarse al campo de la exclusión social ligada a la exclusión digital. Planella y otros (2006) expresan que:

Los cambios de la sociedad de la información comportan estas nuevas situaciones de marginación o de exclusión que, entre muchas formas posibles de designarlas, posiblemente la más utilizada sea la de “analfabetismo digital”. ¿Quién trabaja, educativamente hablando, para prevenir o evitar situaciones de analfabetismo en la Sociedad de la Información? ¿Existen políticas sociales que inciden directamente sobre estas situaciones sociales? Tal como apuntan desde la asociación Rosa Sensat, “Se impone un concepto más exigente de alfabetización, que reclama conocimientos informáticos, de idiomas y mayor creatividad para hacer frente a problemas nuevos. En este sentido, sólo aquellos que tengan acceso a las nuevas tecnologías, de una parte, y a una formación continuada, una puesta a punto puntual, de otra, tendrán acceso a los inmensos flujos formativos que promete la sociedad de la información. (p.209)

Ya que la Sociedad de la Información y el Conocimiento exige la implicación del sujeto en las prácticas pedagógicas, pero también la implicación de la sociedad, la comunidad, la ciudad, es necesario pensar nuevas funciones y dimensiones de la educación en estos contextos. Es por ello que, los propósitos de este trabajo de investigación se identifican y se ubican en el marco de la Pedagogía Social, ya que lo que se pretende es comprender una situación que, dadas las condiciones de la Sociedad del Conocimiento, las posibilidades tecnológicas ligadas al crecimiento de las TIC y su alta incidencia en la vida de los sujetos, debería hacer parte de las preocupaciones actuales de la Educación Social.

En palabras de Righetti (citado por Planella y otros, 2006) “La Pedagogía Social tiene de forma inmediata la competencia ética, política y científica de denunciar todas las tentativas de exclusión del derecho al conocimiento de cualquier persona” (p.205).

No obstante, al hablar de “analfabetismo digital” es necesario reconocer que la Educomunicación, como campo interdisciplinario que integra la educación y la comunicación, viene trabajando desde hace varios años en esa área, tomando como referentes, la “Alfabetización Audiovisual” como una necesidad de hacer frente al mundo tecnológico, y la comunicación educativa como una alternativa que busca formar a los sujetos para ser capaces de transformar su realidad a través de la interacción con el otro y con una conciencia crítica (Matilla, 1993).

A su vez, es indispensable reconocer que su trabajo se extiende, por tanto, a los ámbitos de la integración curricular de las TIC, la educación multimedia, la mediación pedagógica, entre otros, teniendo en cuenta que los procesos educativos deben ser reformulados desde modelos comunicativos horizontales que permitan la participación activa de los sujetos y el desarrollo del pensamiento crítico, toda vez, que lo que se pretende es la formación de un sujeto integral y capaz de desenvolverse en su entorno.

Lo que se ha denominado como Educomunicación, Comunicación-Educación, educación en materia de educación, pedagogía de la imagen, entre otros, para la UNESCO (Barbas, 2012) puede comprenderse desde un enfoque que aporta un amplio marco de referencia para la reflexión en torno a nuevas funciones y dimensiones para la educación, en el marco de estos nuevos contextos ubicados en la Sociedad del Conocimiento, donde dicho campo de estudios abarca:

Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles [...] y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación (Morsy, citado en Barbas, 2012, p.159)

En este sentido, se debe comprender además que, la Educomunicación y la Pedagogía Social no son campos distanciados, sino que, por el contrario, comparten ámbitos de acción que toman fuerza en la actualidad, y que incluso, dentro de sus reflexiones en materia de educación, la comunicación educativa se ha valido de referentes como lo es el reconocido pedagogo Paulo Freire, quien puede ser considerado uno de los más insignes maestros de la Pedagogía Social en América Latina y quien reconoce que los hechos de conocer y de pensar están directamente ligados a la relación del sujeto con los otros, y por ello destaca la comunicación dialógica como esencial para los procesos educativos.

En consecuencia, es menester de los agentes educativos, pensar una formación integral, que trascienda los límites de la escuela como institución, asunto que ha llegado a ser parte de las reflexiones de ambos campos. Una educación que se preocupe más por el individuo como ciudadano, como ser social y político, y que a la vez busque su acercamiento al conocimiento más allá de la enseñanza impartida en áreas específicas que pretende formar sujetos competentes en geografía, matemáticas, historia, etc. En ese orden de ideas, el postulado de Freire sobre los círculos de cultura es muy pertinente en este caso, ya que:

El reconocimiento de Paulo Freire fuera del campo de la pedagogía demuestra que su pensamiento es igualmente transdisciplinar y transversal. La pedagogía es, en esencia, una ciencia transversal. Desde sus primeros escritos consideró la escuela como algo mucho más importante que las cuatro paredes que la sustentan. Creó el “Círculo de Cultura” como expresión de esa nueva pedagogía, que no se reducía a la noción simplista de “aula”. En la actual sociedad del conocimiento eso es mucho más cierto, ya que ahora el “espacio escolar” es mucho mayor que la escuela. Los nuevos espacios de la formación (medios de difusión, radio, televisión, videos, iglesias, sindicatos, empresas, ONGs, círculo familiar, Internet [...]), extienden la noción de escuela y de aula. La educación se ha hecho comunitaria, virtual, multicultural y ecológica, y la escuela se extiende a la ciudad y al planeta. (Gadotti, 2006, p.39-64)

Desde esta perspectiva, este estudio focaliza sus preocupaciones desde una “Pedagogía Social” y en consecuencia en una “Educación Social”, ya que se busca promover una formación integral de los sujetos, dicho en términos de Zapata y Zapata (2011) “sustentada [...] en la potencialidad del ser humano, social, ético y político, desde una mirada antropológica, social y cultural, donde el conocimiento se dirige a su pleno desarrollo y le permite condiciones de equidad, justicia y libertad para convivir con los demás” (p.137-138). Considerando a su vez, la Pedagogía Social como “Disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social” (Zapata y Zapata, 2011, p.28). Pero también busca aportar a la búsqueda de nuevas maneras de formar en el contexto de la Sociedad del Conocimiento, donde la sociedad plantea nuevos retos al ámbito educativo y donde se espera que los sujetos sean agentes activos en sus entornos.

Según el documento COMPES (Departamento Nacional de Planeación –DNP-, 2009) “La capacidad de generar conocimiento de un país, también está relacionada con las características de su recurso humano” (p.19), y por ello, la política de Ciencia Tecnología e Innovación en Colombia, apunta fuertemente al fortalecimiento del recurso humano para la investigación y la innovación y a la promoción de la apropiación social del conocimiento; teniendo en cuenta que para el SNCTel (Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación) la innovación “es un proceso social, basado en la producción e intercambio de conocimiento entre múltiples actores, internos y externos a las organizaciones” (DNP, 2009, p. 8).

Desde esta postura, se requiere pensar una educación que permita a los sujetos formarse para ser capaces de participar activamente en la producción continua de conocimiento útil, para sus contextos inmediatos y colectivos. La pretensión de incluir las TIC en los procesos de formación, para este estudio, no se limita a tratar de comprender la importancia de las tecnologías dentro de las prácticas educativas actuales, llevadas a cabo desde la escuela, ni de establecer unas características que puedan orientar juicios de valor acerca de su pertinencia o no para este tipo de prácticas. Por el contrario, al reconocer que la educación es un

proceso constante a través de la vida y que trasciende los ámbitos de la enseñanza (como actividad planificada e institucionalizada) en la transmisión de saberes específicos, se trabajaron las Redes de Conocimiento como escenarios educativos desde una relación con la preocupación de la Pedagogía Social por la sociabilidad y la socialización de los sujetos para determinar un ámbito de posibilidades educativas en estos contextos mediatizados e intervenidos por las TIC.

Para el caso que se abordó en este proyecto, desde la Red de Conocimiento (REDCO), se estudió la relación de las Redes de Conocimiento y los procesos educativos a partir de diferentes factores como la comunicación y la articulación de las técnicas colaborativas para la cocreación, utilizadas por el grupo de Cocreación de ÁRTICA (Centro de Investigación e innovación de la Universidad de Antioquia, Universidad EAFIT y UPB) y el estudio de un proceso de cocreación llevado a cabo desde los entornos virtuales que ofrece REDCO.

Algunos de los asuntos que permitieron delimitar nuestro caso alrededor de dichos procesos de cocreación, se refieren a la limitada existencia de sistematizaciones rigurosas y estudios académicos sobre el tema y a la idea de que los procesos que viene realizando ARTICA, desde su grupo de Cocreación, se consideran como innovadores dentro del contexto colombiano, y antioqueño en mayor medida. Esto ha sido posible debido a que la cocreación constituye un proceso de innovación empresarial que se ha utilizado para incluir a los usuarios en el desarrollo de productos y servicios por medio de metodologías colaborativas, y debido a que las TIC propician el trabajo colaborativo, en conjunto se pueden pensar las Redes de Conocimiento como escenarios que posibilitan el desarrollo de procesos de cocreación, así como los factores referentes a sus procesos de formación.

1.3. Objeto de Estudio

El estudio de las Redes de Conocimiento como escenarios para la Gestión de Conocimiento (GC) fue desarrollado en este trabajo, a partir de varios factores y necesidades principales, identificadas desde la perspectiva del investigador participante en diversos procesos formativos e investigativos con la Línea Educación y Virtualidad del Grupo de Investigación en Terminología y Traducción (GITT) y de la articulación de los antecedentes de esta investigación: en primer lugar, se considera que el fenómeno de las Redes de Conocimiento carece de estudios de caso detallados que aporten a su comprensión. En segundo lugar, que la vinculación de dichas redes de conocimiento a escenarios educativos auténticos, carecen en su totalidad de parámetros claramente establecidos para su implementación, teniendo en cuenta que cada vez más aumenta la consolidación de Redes de Conocimiento. En tercer lugar, es inapelable mencionar que desde el enfoque de este estudio, donde confluyen la Educomunicación y la Pedagogía Social, no se han encontrado estudios similares o que apunten al mismo objeto de estudio. Además, existe una necesidad real de la educación por transformarse y asumir cambios que le permitan un acercamiento a los sujetos desde los requerimientos de estas nuevas sociedades. Por último, la cercanía con el caso de estudio (REDCO), la Línea de Investigación Educación y Virtualidad del GITT y el grupo de excelencia ARTICA, que han brindado las oportunidades para realizar este estudio que apunta a la comprensión de este fenómeno educativo y tecnológico.

De ahí que la intención central de este estudio, se enmarcó en proponer las Redes de Conocimiento como otros escenarios educativos que permiten a los sujetos formarse, comunicarse y trabajar conjuntamente en escenarios virtuales, mediante metodologías colaborativas para gestionar su propio Conocimiento. Por tanto, a través del estudio de REDCO, como caso que puede ser considerado valioso en el sentido que se viene desarrollando, se pudo vislumbrar cómo a partir de esta experiencia, los sujetos, como actores sociales, asumen roles que les permiten gestionar conocimiento útil para sus contextos, a medida que se forman y llevan a cabo un proceso de creación conjunta.

Se asume entonces que las Redes de Conocimiento, como agrupaciones heterogéneas donde confluyen metas y objetivos comunes y se crean espacios para abordar problemáticas desde el trabajo cooperado (Lara, 2006) son escenarios que permiten y facilitan la Gestión de Conocimiento (GC) mediante la interacción y la participación activa, desde factores como la comunicación, la formación y la cocreación.

1.4. Justificación

La idea de realizar un estudio de caso a partir de la experiencia de REDCO, nació de la discusión en torno a la necesidad de pensar en nuevos espacios de formación en concordancia con las condiciones actuales de una sociedad inmersa en lo que se denomina “Sociedad del Conocimiento”, donde los sujetos se constituyen como agentes activos y participativos en la interacción con las TIC y dónde la educación debe reconfigurarse para atender a esas necesidades. Lo anterior se constata con Moreno (2004) cuando plantea que:

Los sistemas educativos están siendo requeridos para preparar al alumnado para su futura participación en la Sociedad de la Información, en la cual el conocimiento va a constituir el recurso básico para el desarrollo personal, social y económico, y donde la expertía estará cada vez más distribuida en redes de conocimiento. Las instituciones escolares tienen que encontrar los métodos pedagógicos más adecuados para dar respuesta a estos nuevos desafíos. (p.8)

De esta manera, a través de las prácticas educativas llevadas a cabo por la Red de Conocimiento (REDCO) de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad del GITT, se trabajó con el fin de develar un conjunto de prácticas formativas para el desarrollo de procesos de Gestión de Conocimiento (GC) a partir del trabajo en red, desde propuestas que se desligan de los referentes tradicionales de la enseñanza, “educación bancaria” (Freire, 2005), y que sean útiles para proponer

nuevas dinámicas en torno a la formación de los sujetos desde las Redes de Conocimiento, como espacios de interacción desde una perspectiva horizontal en la construcción del saber.

Para sustentar este planteamiento tomamos como referencia a Moreno (2004), quien considera que las redes de aprendizaje virtuales, liberadas de restricciones espaciales y horarias, facilitan la interacción entre profesores y estudiantes de tal forma que están propiciando la emergencia de nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se pensó este estudio como un referente para maestros, investigadores y estudiantes, en el que podrán encontrar una experiencia significativa para procesos educativos, de investigación y cooperación especializada en el contexto actual. Y se mantuvo siempre la intención de generar un resultado de investigación que permitiera establecer parámetros claros para promover una educación a lo largo de la vida, que trascendiera el espacio escolar como territorio para el aprendizaje y que propendiera por la formación de sujetos integrales en un contexto de fuerte influencia por parte de las TIC y donde, en consecuencia, ha surgido para muchos la pregunta de si realmente las Nuevas Tecnologías aportan a los procesos educativos o si los medios de comunicación son útiles como herramientas pedagógicas.

Es así entonces, como este trabajo pretende aportar desde el estudio detallado de un proceso que se estructura desde la virtualidad y pretende aportar a la formación de sujetos integrales, para crear indicios que puedan esclarecer, de algún modo, ese cuestionamiento desde la concepción de la educación como un proceso social constante a través de la vida y que trasciende los ámbitos de la enseñanza en la transmisión de saberes específicos.

Si en otros tiempos la educación ha sido sinónimo de escuela, y la escuela de un territorio acotado y limitado a un espacio arquitectónico preciso, en la sociedad-red ni la educación ya se puede restringir sólo a la escuela, ni la

escuela se puede concebir aislada de su entorno. (Planella y otros, 2006, p.206).

A pesar de la existencia de diversidad de Redes de Conocimiento o Redes de Aprendizaje, el tema que convoca este estudio es innovador por cuanto aun no existen estudios precisos que den cuenta de la vinculación de redes de conocimiento para promover el aprendizaje soportado en la cocreación. Por ello, se hace un esfuerzo por encontrar propuestas de educación no formal e informal continua, en modalidades flexibles como la educación a distancia, en un contexto de sujetos mediatizados e inmersos en nuevas dinámicas posibilitadas por las nuevas maneras de comunicar y gestionar el conocimiento. Muchas de esas propuestas, en consecuencia de su relación con las TIC, exigen la comprensión de una Educación Multimedia (Gutiérrez, 1991) o virtual que debe conducir a una educación para la liberación (Freire, 1972) y a un aprendizaje reflexivo que estimule la capacidad crítica de los sujetos para que se construyan como sujetos sociales que se reconocen en su capacidad de participación activa con los otros y con su entorno, y que exige a su vez la comprensión de la formación como un asunto de transformación de los sujetos hacia su autonomía y su comprensión de sí mismos como sujetos políticos y sociales.

Vista de esta manera, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire citado en Zapata y Zapata, 2005, p.151). Razón por la cual, este estudio toma desarrollos importantes en materia de educación de la Pedagogía Social y la Educomunicación para sustentar la educación que se quiere promover desde estos escenarios virtuales; reconociendo la Pedagogía Social, según Zapata y Zapata (2011), como el lugar desde donde:

Se impulsan metodologías de carácter participativo, la autonomía curricular, la participación y la lectura de contextos, una formación democrática en la diferencia y en el desarrollo integral de la persona, y se forma un educador con un alto sentido de la vida y de la dignidad humana, la identidad cultural, la pluralidad, la innovación, el desarrollo humano, la ética y la moral. (p.120)

Por ello, al reconocer que en la medida que se generen proyectos educativos que permitan la construcción de conocimiento y la formación de sujetos críticos y capaces de desenvolverse en su entorno como sujetos sociales y políticos, se estará contribuyendo a mejorar el bienestar y la calidad de vida de la población, toda vez que se ofrecen alternativas importantes para el mejoramiento de las condiciones de formación como derecho fundamental de los seres humanos. Por lo tanto, dentro de los propósitos de este proyecto se apuntó también a contribuir con el fortalecimiento de REDCO, como experiencia orientada a dichos fines.

1.5. La pregunta de investigación que guía este trabajo es:

- ¿De qué manera las Redes de Conocimiento (RC) constituyen escenarios para la Gestión de Conocimiento (GC) desde la formación, la comunicación y la cocreación, a través de la interacción constante y el trabajo colaborativo?

1.6. Objetivos

Objetivo general

- Proponer prácticas educativas desde las Redes de Conocimiento como escenarios para la formación, la comunicación y la cocreación en procesos de Gestión de Conocimiento en escenarios virtuales.

Objetivos específicos

- Describir las relaciones, en dirección a la Construcción, Gestión y Transferencia de Conocimiento, que se establecen entre los integrantes de la Red dentro de un Modelo de Comunicación dialógico, horizontal y participativo.

- Caracterizar los diferentes roles que asumen los integrantes de REDCO para sus procesos de interacción y retroalimentación.
- Analizar un proceso de cocreación de ARTICA-Cocreación y sus espacios de formación, a través de REDCO como escenario virtual para la Gestión de Conocimiento (GC).
- Describir los procesos implementados en REDCO para identificar posibles procesos de transformación de los sujetos y posibles cambios en sus contextos inmediatos a partir de la apropiación de REDCO como método de enseñanza.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2. Marco teórico

Este trabajo de investigación se ubica en la Redes de Conocimiento como escenarios educativos y comunicativos para procesos de Gestión de Conocimiento (GC); y para ello construye su base desde referentes desarrollados por la Educomunicación (Aparici, 1996; Matilla, 1993; Kaplún, 1998; Gutierrez, 1991; entre otros), y establece una relación directa con la Pedagogía Social desde referentes latinoamericanos como Freire (2005) y otros referentes importantes como Núñez (2002), Planella y otros (2006), entre otros.

El gráfico 1 ilustra las relaciones que se establecen para este trabajo, y el marco conceptual y de referencia desglosan y problematizan esas relaciones.

Grafico 1. Marco teórico. Grafico propio.



2.1 Marco conceptual

2.1.1 Redes de Conocimiento

En el contexto actual, mediado por las TIC, el trabajo en red toma cada vez más fuerza porque estas tecnologías permiten la comunicación sincrónica y asincrónica en tiempo real y diferido, y posibilitan la creación de escenarios que permiten el trabajo colaborativo. Son muchas las definiciones elaboradas en torno a las redes y más específicamente a las Redes de Conocimiento, sin embargo, en este trabajo se mencionan y se adoptan algunas que pueden ser importantes para el desarrollo del proyecto.

Para Lara (2006), las redes pueden entenderse como asociaciones heterogéneas que tienen intereses comunes y trabajan cooperativamente en agendas comunes que pueden aportar a diferentes objetivos como: dar solución a problemas, compartir recursos e infraestructura, propiciar la cooperación, la solidaridad social, como también el intercambio de información y conocimientos y la transferencia de tecnología. Para complementar esta noción de red puede encontrarse en García (2002) la idea de que las redes presentan una estructura horizontal para las relaciones que se tejen en ellas y reconoce que sus actores “interactúan, cooperan y dependen mutuamente entre sí a fin de acordar, formular y llevar a cabo decisiones en torno a un tema compartido” (p.33).

Autores como Nogueira agregan características sociales a las redes que permiten ampliar su marco de acción y de reflexión. Según este autor las redes permiten construir una mayor integración social, o en sentido inverso, reducen la marginación y la exclusión: "Cuánto más densa sea la trama de redes y más articuladas estén, la sociedad tendrá mayor capacidad para respetar las diferencias, para acceder al reconocimiento mutuo, para desplegar la solidaridad y para evitar la acumulación disruptiva de problemas" (Nogueira en Dabas y Najmanovich, 1999, p.344).

Existen diversas tipologías de redes: redes de computadoras, académicas y científicas, de información, regionales, sociales, de conocimiento, entre otras (Pérez y Castañeda, 2009). Sin embargo, se puede considerar que la integración entre las redes de información, las redes de computadoras y las académicas y científicas, constituyen las Redes de Conocimiento, ya que es a partir del acceso a la información, el trabajo cooperativo, los altos niveles de participación y el intercambio de conocimientos y experiencias, que se conforman y fortalecen dichas Redes (Lopera, 2000). En este sentido, lo que las diferencia de otro tipo de redes tiene que ver principalmente con su objetivo de gestionar el conocimiento en agrupaciones heterogéneas determinadas.

Teniendo en cuenta que las Nuevas Tecnologías “son tecnologías de redes” (UNESCO, 2005, p.203) y que como sistemas de interacción constante y de cooperación las redes se configuran en espacios que permiten el trabajo colaborativo como posibilidad de aprendizaje social, es posible identificar en las Redes, y específicamente en las de Conocimiento, características propias que las constituyen como escenarios propicios para la educación en el marco de la “Sociedad del Conocimiento”. Pero también, es posible identificar en las Redes de Conocimiento características que posibilitan la Gestión de Conocimiento (GC), entendida como “la capacidad de las organizaciones para crear conocimiento nuevo, diseminarlo en la organización e incorporarlo en productos, servicios y sistemas” (Nonaka, citado en Ordóñez, 2001, p.91).

Por su parte, este trabajo centra su atención en las redes que tienen como objetivo principal la construcción de conocimiento como parte de una construcción social, ya que existen otro tipo de redes que se caracterizan por promover espacios para socializar o comunicar. En este sentido, para Artiles (2002) las Redes de Conocimiento pueden considerarse como:

un agrupamiento comunicacional y participativo entre un grupo de individuos que intercambian información, conocimientos, ideas y experiencias, cuyas relaciones se establecen con miras a cooperar para un fin común ya sea un proyecto de investigación, un tema de trabajo, la

preparación de una actividad docente, la cooperación y desarrollo. (Artiles, 2002, p.89)

Hay que tener en cuenta en todo momento, que este proyecto de investigación se enfoca en las Redes de Conocimiento mediadas por la tecnología, y busca la comprensión de dichos escenarios de Gestión de Conocimiento (GC) en el ámbito de la educación a través del estudio del caso REDCO, sin descartar que algunos de sus contenidos puedan ser desarrollados desde espacios no virtuales o desde otros medios de comunicación tanto analógicos como virtuales que puedan actuar como difusores del contenido, como mediadores o como escenarios posibles para permear los contextos culturales y educativos.

2.1.2 Educomunicación

La Comunicación Educativa y el modelo EMIREC (Kaplún, 1998), que la soporta como base, aparecen como ámbitos que conciben al sujeto de forma activa y participativa, capaz de dar respuesta a los mensajes que recibe y capaz de realizar una lectura crítica de los contenidos, en diferentes lenguajes, que rodean su contexto. Por ello, tanto la pedagogía de la imagen como la pedagogía con imágenes se configuran como ámbitos de gran relevancia.

La primera se centra en el conocimiento de los lenguajes, técnicas, formas de análisis, lectura y expresión a través de los medios, con el fin de enseñar a ver y enseñar a hacer imágenes como forma de participación activa del proceso de comunicación. Y la segunda, en la utilización de los medios audiovisuales para la educación, desde una perspectiva participativa en un proyecto común entre educadores y educandos, con el fin de lograr la motivación, transmitir experiencias, conocer procesos, etc., entendiendo que es importante que el maestro motive al alumno sin privarlo de su propia autonomía (Aparici, 1996).

Por ello, en un contexto de alta incidencia de los medios en la vida de los sujetos, surgen la Alfabetización Audiovisual, como necesidad de hacer frente al mundo tecnológico, y la Comunicación Educativa como una alternativa que busca formar a los sujetos para ser capaces de transformar su realidad a través de la interacción con el otro y con una conciencia crítica. La Alfabetización Visual busca educar para la imagen desde una necesidad de una lectura crítica de los medios de comunicación; y la Comunicación Educativa, que trasciende esta Alfabetización Visual, busca la formación de los sujetos desde una visión globalizadora del fenómeno educativo desde los medios como objeto de estudio y como instrumentos al servicio de un modelo alternativo de comunicación.

Para hablar de educación mediada por contextos virtuales este estudio toma como fundamento la Educomunicación desde planteamientos como los realizados por Gutiérrez (1991) quien afirma que la educación multimedia, haciendo uso de las tecnologías predominantes en nuestra sociedad actual, permite al alumno conseguir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para: (1) Comunicarse (interpretar y producir mensajes) utilizando distintos lenguajes y medios y (2) Desarrollar su autonomía personal y espíritu crítico, lo que les capacitaría para formar una sociedad justa y multicultural donde convivir con las innovaciones tecnológicas propias de cada época.

La participación del maestro o tutor se requiere como mediador y como guía en un proceso donde se construye conocimiento desde la interrelación de sus participantes, teniendo en cuenta el modelo EMIREC desarrollado por Cloutier e intervenido posteriormente por Kaplún (1998). Tanto en el caso de la Red de Conocimiento (REDCO) como en el de la Educación Multimedia, uno de los propósitos a tener en cuenta es su impacto social; por lo que se hará referencia a Freire (1972) y su educación problematizadora en los momentos que sean requeridos. En otras palabras, desde la Educomunicación son relevantes para este trabajo, los aportes realizados por Cloutier, Kaplún, Matilla, Gutiérrez, Prieto, Vallet, Freire, entre otros.

2.1.3 Pedagogía Social

La mirada frente a los procesos de formación, referentes a este estudio, estarán centrados desde los constructos adelantados por la Pedagogía Social, como disciplina que estudia la educación, se considera importante promover para lograr la construcción de ciudadanías participativas a partir de sujetos eminentemente conscientes de su condición social y política y capaces de relacionarse de forma satisfactoria con otros sujetos y su contexto: la Educación Social.

Para Pérez (2004) la Pedagogía Social es la ciencia “que se ocupa del estudio de los aspectos inherentes a la Educación Social de los individuos (socialización) así como de la inadaptación de los mismos, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y aplicada” (p.77). En otras palabras, como ya lo habría dicho Natorp (1913), la pedagogía social es “la ciencia fundamentadora y normatizadora de la acción educativa, orientada específicamente a la educación social y al bienestar social integral de las personas, grupos o comunidades, en cualquier contexto y a lo largo de toda su vida y circunstancias. (p.106)

Esto quiere decir que la Pedagogía Social, ya sea pensada como ciencia o disciplina, es un campo de reflexión teórica sobre la Educación Social entendida como praxis educativa orientada a los asuntos sociales desde la intervención y la reflexión al desarrollo humano en busca de “la sociabilización del individuo, una formación humanística y una cultura de la participación, dirigida a una interacción permanente del individuo en la sociedad que le acepta y le reconoce” (Zapata y Zapata, 2011, p.30)

Aun cuando la Pedagogía Social se haya ubicado en el contexto de la reeducación y de la ayuda, al tener como objeto de estudio la Educación Social, ese conjunto de habilidades que le permiten al individuo poder integrarse a su comunidad entendido como sociabilidad según Feroso (1994) y la práctica pedagógica para lograr que las personas adquieran las habilidades sociales y se integren fácilmente

a la comunidad entendida como socialización según Quintana (2004), se convierten en el pilar fundamental para entender una educación en el marco de lo social. “la Educación Social se propone (...) llevar al individuo a obrar correctamente en el campo de lo social, con el fin de que éste se integre en la sociedad del mejor modo posible, y sea capaz de mejorarla y transformarla” (Pérez, 2005 p.11).

En este sentido, para ubicar lo social en la educación y la pedagogía, se debe pensar en términos de un sujeto colectivo y social, que interactúa constantemente con otros y con su entorno. Pensar en la reeducación y la resocialización hace parte de esa intervención social en la medida en que esas interacciones son problemáticas, pero no son el fundamento de aquello que se denomina social. Por ello, al pensar en los propósitos de la Pedagogía-Educación Social, Caride (2003) expresa:

Por un lado, promover la inserción, inclusión y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en los territorios y comunidades en los que se llevan a cabo sus procesos de socialización, en íntima conexión con la política, la cultura, las instituciones, etc. que intervienen en las dinámicas generadoras de desarrollo personal y social. Por otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan, condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan. (p.453-454)

Es importante resaltar que la pedagogía social no puede ser pensada desde el sujeto como individuo, sino desde la educación del sujeto como hombre que vive en comunidad (Natorp, 1915). En ese sentido, para Freire, como referente latinoamericano para la educación social, la educación y la pedagogía se refieren a una “mediación dialógica entre los individuos dirigida a un reconocimiento social en términos de igualdad y libertad, haciendo un llamado a una pedagogía para la

esperanza en oposición a la pedagogía del oprimido, de una mejor vida y bienestar para todos” (Zapata y Zapata, 2001, p.29)

2.1.4 Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento

Hablar de la Sociedad de la Información resulta bastante familiar en tiempos donde la revolución tecnológica ha permitido, de diversas maneras, el acceso a la información, donde se ha generado una sensación de posible democratización de la información y donde la comunicación juega un papel importante y protagónico en nuestras vidas debido a esos grandes avances tecnológicos. Sin embargo, ante tales condiciones se hace necesario pensar en la trascendencia que podría llegar a tener esa información si llegara a convertirse en conocimiento útil para las sociedades, si llegara a transformarse en conocimiento y como consecuencia se constituye como motor de cambio para el desarrollo de las sociedades.

Ante esta perspectiva, no será difícil entender que ambos conceptos -Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento- no se conciben como mundos diferentes y apartados, si no que más bien hay una estrecha relación donde el primero se constituye en un factor importante para que el segundo sea posible, de acuerdo con las condiciones actuales del mundo y de la manera en que los sujetos se relacionan con él. De acuerdo con ello, el acceso a la información, cualquiera sea la fuente, el formato, el medio o la herramienta usada para obtenerla, constituye un momento importante para la gestión de lo que se puede denominar como conocimiento, ya que sin ella no sería posible obtener datos para ser explorados analizados y reflexionados, de tal manera que los sujetos puedan apropiarlos y utilizarlos para transformarse y transformar sus contextos.

Es claro que no solo a través de los medios o herramientas actuales, identificadas como TIC, se puede obtener información. También la oralidad y la escritura han sido durante décadas una fuente importante para acceder a ella. Sin embargo, el creciente desarrollo de las TIC y sus avances en materia de comunicación y de participación de usuarios han hecho de esta era una era aparentemente

conectada, sin límites en materia de tiempo y espacio, y por tanto una era que produce y tiene acceso a grandes cantidades de información con esfuerzos mínimos y con posibilidades más amplias. Esto, sumado a los visibles cambios que esas nuevas formas de comunicarse y relacionarse con el mundo han introducido en las sociedades actuales lo que se ha denominado como “Sociedad de la Información”, y como consecuencia, ha abierto las puertas a lo que ahora se denomina como “Sociedad de la Información” Castells (1999).

Para establecer una diferencia más o menos clara entre los conceptos de información y conocimiento, que permita una comprensión de las implicaciones de ambas “sociedades” como conceptos inherentes a los contextos actuales, se puede entender información como un conjunto de datos que pueden ser fácilmente codificados, y por lo tanto transferidos y aprovechados, y conocimiento como una creencia verdadera (Hanson, 2002). En este sentido y siguiendo a Hanson (2002) “los datos deben ser asimilables y aplicables para que se puedan calificar de información, y cognitivamente asimilados para que se puedan calificar de conocimiento” (p.49).

Aunque la idea de definir el concepto de conocimiento parece complicado por su característica de intangibilidad, si resulta bastante claro que, lo que propone la “Sociedad del Conocimiento” es la generación de conocimiento útil que pueda contribuir a procesos de aprendizaje, que logran el fortalecimiento de capacidades y habilidades para posibles y consecuentes cambios en la sociedad. Por ello, la preocupación por una “Sociedad del Conocimiento” se refiere a una capacidad de trascendencia de las condiciones que ha proporcionado la llamada “Sociedad de la Información”, de tal forma que el conocimiento, además de ser un instrumento para explicar y comprender la realidad, se convierte también en motor de desarrollo y dinamizador del cambio social (Chaparro, 1998). Según la UNESCO (2005) las Sociedades del Conocimiento:

Son sociedades en redes que propician necesariamente una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales. Los perjuicios causados al medio ambiente, los riesgos tecnológicos, las crisis económicas y la pobreza son

elementos que se pueden tratar mejor mediante la cooperación internacional y la colaboración científica. (p.20)

Ya no es suficiente con la simple existencia de grandes cantidades de información y de la aparente facilidad con que se consigue acercarse a ella. Y por supuesto, esto plantea grandes posibilidades y retos en el campo de la educación y la formación, como responsable de orientar sujetos capaces de generar conocimiento a partir de esa condición generada por las características de las sociedades actuales. Posibilidades y retos que trascienden la idea del aprovechamiento de las herramientas, aunque se constituyan en parte importante del proceso, y merecen un tratamiento más cuidadoso del asunto de la formación de los sujetos, entendiendo la formación como la condición para que el ser humano se constituya como ser autónomo, crítico, libre y consciente de su condición como ser social y político.

Dadas estas condiciones, es importante pensar en unos límites “débiles”, aparentemente, entre estos dos conceptos, ya que en el ejercicio de apropiación y acción, el conocimiento para algunos podría convertirse en información para otros. Sin embargo, se puede pensar también que ese conocimiento generado por un sujeto o grupo de sujetos puede convertirse en información útil para ser transformada nuevamente en conocimiento y de esta manera “la Sociedad del Conocimiento” (DNP, 2005) es alimentada continuamente por la información. Por ello hablar de “Sociedad del Conocimiento” implica una trascendencia y no una negación de la “Sociedad de la Información” Castells (1999).

2.1.5. Gestión de Conocimiento (GC)

Teniendo en cuenta que el conocimiento se constituye como un activo intangible que posibilita la construcción de ventajas competitivas (Nonaka, citado en Ordoñez, 2001), y que el conocimiento adquirido mediante el aprendizaje debe ser gestionado adecuadamente (Ordoñez, 2001), la Gestión de Conocimiento (GC) organizativo puede entenderse como la capacidad de las organizaciones para

crear y diseminar nuevo conocimiento e incorporarlo en productos, servicios y sistemas (Nonaka, citado en Ordoñez, 2001). En este contexto organizacional, la Gestión de Conocimiento (GC) se constituye claramente como un agente para la consecución de ventajas competitivas para las empresas y las Organizaciones que Aprenden.

Se puede notar que históricamente la Gestión de Conocimiento (GC) tiene su origen en una toma de conciencia de este activo intangible como recurso y producto en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, dado que en este tipo de sociedades la economía del conocimiento adquiere un importante valor en los sistemas sociales y culturales de las naciones (Minakata, 2009). El desarrollo del concepto se puede seguir desde que en 1970 Peter Duker utilizara el término *knowledge Worker* para referirse a las personas cuyas experiencias y conocimientos eran más importantes en una organización que sus habilidades físicas.

Los procesos de Gestión de Conocimiento (GC), en este sentido, son estructurados en cuatro etapas (Ordoñez, 2001): “generar o captar conocimiento, estructurar y aportar valor al conocimiento recogido, transferir el conocimiento, y establecer mecanismos para la utilización y reutilización de este conocimiento” (p.96). Y en este mismo orden, las estrategias de Gestión de Conocimiento (GC) (Davenport y otros, citado por Ordoñez, 2001) distinguen cuatro objetivos estratégicos: crear almacenes de conocimiento, proporcionar acceso al conocimiento o facilitar su transferencia entre individuos, construir un entorno que permita la creación, transferencia y uso del conocimiento de forma más eficiente, gestionar el conocimiento, realizar auditorías del capital intelectual organizativo (CIO) e incluir los resultados en el Informe Anual de las Instituciones.

La gestión del conocimiento es un conjunto de procesos que permiten utilizar el conocimiento como factor clave para añadir y generar valor (Tejedor y Aguirre, 1998). En este sentido, Garvin (1994) señala que no sólo incluye los procesos de creación, adquisición y transferencia de

conocimiento, sino el reflejo de ese nuevo conocimiento en el comportamiento de la organización. (Ordoñez, 2001, p.94)

El desarrollo de la Gestión de Conocimiento (GC) ha tenido como escenario principal las organizaciones empresariales. Esto se debe a la necesidad de acelerar flujos de información entre los individuos y la organización para generar un beneficio para la organización y sus clientes a través de la creación de valor agregado para la producción de conocimiento, a partir de ciclos y procesos que hagan explícito ese conocimiento (Wenger y otros, citado en Minakata, 2009). Sin embargo, para Minakata (2009) la Sociedad del Conocimiento y la economía del conocimiento han dispuesto un escenario en el que la escuela también debe asumir transformaciones importantes en materia de Gestión de Conocimiento para no estancarse como instituciones obsoletas y desligadas de las sociedades actuales.

En este orden de ideas, se propone que en la Sociedad del Conocimiento ya no solo se valore la enseñanza sino también el aprendizaje, y se reconozcan y valoren los aprendizajes adquiridos en espacios alternativos a la escuela como un tipo de aprendizaje para la vida social. Así, el aprendizaje adquiere nuevos significados y modalidades que hacen posible la interacción en Comunidades de Aprendizaje: “Hoy se aprende con otros y de otros, se aprende en grupos de gran diversidad en edad, sexo, experiencia y cultura, en contextos reales y virtuales, en comunidades de práctica” (Wenger y otros, citado en Minakata, 2009, p.4).

Todo esto en un contexto donde se cuestiona la identidad de la escuela como fuente principal de construcción, intermediación y diseminación de conocimiento, ya que lo que hoy se espera es que se formen sujetos en y para la vida, en un contexto de transformaciones tecnológicas y económicas, que se extienden a lo largo de la vida (Minakata, 2009).

Para Minakata (2009) la Gestión de Conocimiento (GC) se debe entender como una innovación apoyada en un proceso interactivo de aprendizaje en el que los sujetos aumentan su competencia al mismo tiempo que desarrollan innovaciones.

En este sentido, la Gestión del Conocimiento (GC), como innovación, se puede representar como un ciclo recursivo de los procesos de: “Creación-descubrimiento-captura de conocimiento, almacenamiento-sistematización-organización, apropiación-uso-mantenimiento, transferencia-distribución-generalización” (p.23). Para la educación, este ciclo no debe considerarse solo como asunto concerniente a la Gestión de Conocimiento (GC), sino que debe comprenderse como una innovación educativa (Minakata, 2009).

2.1.6 Cocreación

El concepto de cocreación no es realmente nuevo, sin embargo, fueron Prahalad y Ramaswamy (2004) quienes introdujeron el concepto por primera vez en su libro “*The Future of Competition*”, haciendo referencia a un proceso en el que las empresas involucran a sus clientes para el desarrollo de nuevos productos y servicios, con el fin de generar alto valor agregado. En este tipo de procesos es importante que los clientes participen de manera activa para que sus experiencias propicien la oportunidad de crear nuevos productos y servicios con grandes ventajas competitivas desde metodologías que posibilitan a los sujetos compartir sus experiencias.

Según Andrade (2011) la cocreación “no es un extra, sino que se está convirtiendo rápidamente en un nivel de calidad que la gente espera. Y si se hace bien, puede reportar a su empresa una ventaja muy difícil de igualar por parte de sus competidores” (p.10). En otras palabras, lo que revelan tanto Prahalad y Ramaswamy (2004) como Andrade (2011), es que la cocreación se presenta como una estrategia que genera altos niveles de competitividad y que necesita de una participación activa de los usuarios finales en los productos o servicios a desarrollar. En cuanto a la participación activa de los sujetos, es importante anotar que este trabajo ha sido recurrente en reconocerla como componente importante de la educación en escenarios virtuales, de la participación en Redes de

Conocimiento y de las exigencias que hace la Sociedad del Conocimiento a los sujetos inmersos en las sociedades actuales.

En este sentido, es importante resaltar que para la cocreación es de vital importancia que las interacciones que se dan entre los diferentes actores, que hacen parte de dichos procesos, sean bidireccionales para lograr el desarrollo de productos o servicios que respondan a las necesidades de los sujetos. Al respecto, Andrade (2011) menciona que “la cocreación no se reduce a posibilitar interacciones y experiencias personalizadas, sino en hacer que las interacciones sean más “bidireccionales” a través del modelo DART” (p.10).

En esta perspectiva, sería posible entender la cocreación como un sistema colaborativo donde diversos sujetos trabajan conjuntamente en “el desarrollo de conocimiento compartido, la aceleración de los flujos de información y la coordinación de los recursos por parte de todos los individuos” (Universidad Tecnológica de Panamá, 2005). Por tanto, se establece una relación entre los procesos desarrollados en cocreación y la teoría socio cultural de Vigotsky (1978) desde el enfoque del trabajo colaborativo entre pares.

Para comprender la cocreación es importante tomar en cuenta los aportes de Guitart (2008) ya que ponen la cocreación en el plano de las experiencias compartidas para la búsqueda de soluciones conjuntas y, por tanto, atribuye a las organizaciones la necesidad de nuevas capacidades, teniendo en cuenta que las empresas pueden hacer más para involucrar a sus clientes en el proceso de innovación que simplemente observarlos.

2.2. Marco de referencia

2.2.1. Educomunicación, Pedagogía Social en la Sociedad del Conocimiento

La Educomunicación, desde autores como Aparici (1996), Matilla (1993), Kaplún (1998), Gutiérrez (1991), entre otros, se ha preocupado por estudiar la educación desde procesos comunicativos horizontales y dialógicos con el fin de asegurar

procesos de interacción bidireccionales y participativos, donde se concibe al sujeto como parte activa de los procesos. Por ello, se propone una redimensión del modelo educativo tradicional o “bancario” (Freire, 2005) donde los procesos educativos trasciendan la enseñanza de saberes específicos y se conciba al sujeto como un sujeto capaz de producir conocimiento y participar activamente. Pero también la Educomunicación se ha preocupado por comprender la importancia de reconocer los contextos de los sujetos como parte fundamental para llevar a cabo procesos educativos que partan del conocimiento de las características de los interlocutores.

Por lo tanto, la Comunicación Educativa al ubicarse en el mundo actual dentro del marco de la Sociedad del Conocimiento, reconoce y reflexiona sobre la influencia que tienen los medios en los diferentes ámbitos de la vida social, económica y política de los sujetos. Y para ubicar este mismo contexto dentro de la Sociedad del Conocimiento, es importante comprender que tanto ella como la Globalización han posibilitado la emergencia de nuevas estructuras y dinámicas sociales (nuevos problemas sociales en otros contextos); y que las TIC han reestructurado los espacios geográficos, económicos y sociales; han generado nuevas formas de socialización; y han generado también, nuevos problemas, conflictos y retos (Planella y otros, 2006).

Al entender la sociedad actual e identificarla como inmersa dentro de la “Sociedad del Conocimiento”, es posible pensar en una gran diversidad de procesos de gestión y transformación del conocimiento. Pensar en sujetos activos, capaces de transformarse y transformar su entorno, es visualizar otros escenarios educativos donde a través de la interacción se produce conocimiento de maneras diferentes a las planteadas por la educación tradicional y se constituyen “otros” espacios de formación diferentes a la escuela. Espacios de formación generados al producir en los sujetos situaciones de cambio y transformación para sí mismos y sus contextos, por ejemplo en el marco de las Redes de Conocimiento.

En estos mismos contextos, cada día se habla más de que “la educación ya no puede ser limitada a la escuela, ni la escuela se puede concebir aislada de su

entorno” (Planella y otros, 2006). Por consiguiente, es indispensable pensar en una noción de la educación ya desligada de los límites escolares, en una educación a lo largo de la vida en los términos de Feroso (1994). Es necesario concebir una educación que ya no se limita a la enseñanza en el sentido estricto de la transmisión de saberes específicos inherentes a las disciplinas porque de acuerdo con Quiceno (1995) “dejar que los procesos de instrucción y las enseñanzas instructivas prevalezcan sobre los ideales de la educación del hombre es dejar que la tradición educativa y sus instituciones impongan su dominio” (p.81). De este modo, también deberá reconocerse en la educación un carácter formativo, un carácter de transformación ligado a los sujetos y su contexto (Freire, 2005).

Bajo estas condiciones, es preciso reconocer, según Planella y otros (2006) que la exclusión social comienza cada vez más a conectarse con la exclusión digital, generando nuevos escenarios de exclusión donde se puede llegar a hablar de una especie de “analfabetismo en la Sociedad de la Información”, pero también que las nuevas dinámicas comienzan a exigir a la educación que establezca comunicación con su entorno y con otros agentes educativos. Y en este sentido, es necesario enfatizar en dos asuntos importantes: primero, que la Educomunicación ha problematizado ya en este sentido y ha propuesto, según Matilla (1993), procesos de “Alfabetización Audiovisual” desde una pedagogía de la imagen y con la imagen, a raíz de la preocupación desarrollada por la reflexión de los medios y las TIC en la vida de los sujetos y su injerencia en ámbitos como la educación informal. Y segundo, que esos procesos de exclusión generados en los contextos actuales y las nuevas dinámicas que permean los ámbitos educativos deben llamar la atención de la Pedagogía Social como fenómenos sociales que generan nuevos problemas, conflictos y retos tanto para la sociabilidad del sujeto como para su formación. En este sentido Righetti (2004, citado en Planella y otros, 2006) afirma que “la pedagogía social tiene de forma inmediata la competencia ética, política y científica de denunciar todas las tentativas de exclusión del derecho al conocimiento de cualquier persona” (p.205).

Cuando se habla de Educomunicación es común encontrar que los referentes de educación están centrados en mayor medida en la obra de Paulo Freire (1972), porque se hace referencia a la redimensión del modelo “bancario”, a la importancia de reconocer los sujetos y sus contextos y a la necesidad de llevar a cabo procesos comunicativos horizontales y dialógicos que permitan al sujeto ser parte activa de su proceso y que lo puedan potenciar como ser humano y como sujeto capaz de desenvolverse en su contexto. Sin embargo, al revisar la literatura sobre Pedagogía Social, en el caso de Natorp (1913), Feroso (1994), Núñez (2002), Pérez (2003), Planella y otros (2006), Zapata y Zapata (2011) y otros, se puede encontrar que hay una relación más profunda que se puede establecer desde la educación que trasciende los ámbitos escolares, desde la sociabilidad y la socialización del sujeto, desde la preocupación de la pedagogía por los escenarios de exclusión y estos escenarios relacionados con la Sociedad del Conocimiento, desde la necesidad de formar sujetos críticos y autónomos.

2.2.2. Pedagogía Social – educación no formal

Al abordar la Pedagogía Social desde diversos autores se puede reconocer que ésta se preocupa fundamentalmente por la socialización y sociabilidad de los sujetos, e incluso muchas veces se relaciona con espacios reeducativos y de ayuda para sujetos en “situación de riesgo”, delincuencia y otros. En este sentido, es recurrente encontrar en los autores la referencia hacia una Educación Social (como objeto de la Pedagogía Social) a lo largo de la vida y que trasciende los espacios escolares.

Para algunos autores como Núñez (2007), Feroso (1994), Zapata y Zapata (2011) y Pérez (2004), la Pedagogía Social se ubica directamente dentro del ámbito no formal, y otros reconocen un vínculo estrecho entre la Pedagogía Social y la educación en espacios extraescolares. En este sentido, para autores como Cardarelli (2009), así como para la Ley 115 del 94, que rige la educación en Colombia (con su nueva denominación: educación para el trabajo y el desarrollo humano), la educación no formal se ubica dentro de esa educación extraescolar,

como actividad educativa claramente planificada pero no basada en sistemas de niveles y grados. Es decir, que la Pedagogía Social se considera dentro del ámbito no formal al reconocerse como una educación fuera de los límites extraescolares.

Así por ejemplo, se denota en Trilla (1986) la educación no formal como "...Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adulta como niños" y en Núñez (2007) una referencia a esta posible vinculación entre educación no formal y Pedagogía Social: "El campo de acción de la Pedagogía Social y la Educación Social es bien amplio: abarca todo lo social y, por tanto, se enmarca dentro del ámbito de la educación no formal" (p.15).

Este presupuesto se puede encontrar en otros autores como veremos a continuación:

La Pedagogía Social tiene como objeto la educación en un contexto más bien extraescolar (educación no formal), en el que diversidad de sujetos y diversidad de situaciones necesitan apoyo pedagógico para su desarrollo personal y social (Saez, 1984, p.180)

La pedagogía social es un saber que conjuga la práctica social y la educativa desde una perspectiva no formal, que da lugar a la prevención, ayuda y reinserción, en la medida en que trabaja en contextos de vulnerabilidad social y política; por esta razón, esta pedagogía toma en cuenta al niño y al joven como un ser integral, inmerso en una cultura que debe ser principio y fin de todo proceso educativo que toma su camino, método y filosofía de la propia cotidianidad humana y para la realidad social en la cual están inmersos maestros, maestras, niños y niñas. (Zapata Zapata, 2011, p.54)

Lo que lleva a afirmar que para ellos, la Pedagogía Social y específicamente la Educación Social como praxis, constituyen un complemento formativo diferente a

la escuela y se configuran, por tanto, fuera de este espacio, en el sentido de una educación a lo largo de la vida y en dirección a la socialización y sociabilidad de los sujetos, como se mencionó anteriormente.

A pesar de ello, algunas propuestas como las que se encuentran en Núñez y otros (2002) mencionan que la escuela debe reestructurarse para incluir los objetivos de la Educación Social como una educación a lo largo de la vida, que se preocupa por la formación integral de los sujetos; incluso problematizando la triada de educación formal, no formal e informal en el sentido en que la enseñanza al hacer parte de la praxis educativa debe incluir los aspectos de una Educación Social. En este sentido, para Núñez y otros (2002):

(Toda educación es, en el fondo, “individual” y “permanente”; de igual modo que toda educación es, en sentido estricto “formal”). Además, lo que puede ser “formal” para el Ministerio o el maestro, es una verdadera “informalidad” para los padres o los alumnos, siendo lo “no formal” un terreno de nadie, que actúa más como “papelera de reciclaje” que como verdadero escenario pedagógico. (p.101)

Orientar este estudio hacia la educación extraescolar, no significa en ningún momento pensar que toda educación no debería ser social. Sin embargo, reconociendo las limitaciones que presenta la enseñanza hoy, como práctica educativa institucionalizada orientada al logro de competencias y bajo las directrices administrativas demarcadas en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), este proyecto se ubica en el ámbito de la formación, como ese devenir de los sujetos en un acto constante y con la implicación de la transformación para orientarse hacia la socialización y sociabilidad de los sujetos desde otros espacios posibles gracias a los rápidos avances de las TIC y con la intención, en ese mismo sentido, de ampliar las posibilidades de las prácticas educativas en esos otros escenarios.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Enfoque

Investigación comprensiva de orden cualitativo que ubica al sujeto-objeto de la construcción de conocimiento en un lugar horizontal y privilegia la participación como principio rector de ese tipo de procesos; concibe las prácticas sociales, y entre ellas las educativas, como escenarios de construcción continua de saber, y su sistematización como el conjunto de pasos que permiten generar conciencia y conocimiento sobre el hacer cotidiano.

3.2 Estrategia

Estudio de Caso instrumental: Red de Conocimiento -REDCO-.

Este estudio de caso, se realizó con el fin de aportar a la comprensión del fenómeno de Redes de Conocimiento Virtuales como escenarios para la Gestión de Conocimiento (GC) desde la formación, la comunicación y la cocreación, mediante el estudio profundo, organizado y sistematizado de las prácticas de dicha Red de Conocimiento (REDCO), como procesos de producción de conocimientos que contribuyen al desarrollo de escenarios educativos, sociales y culturales.

Por su parte, esta estrategia permitirá aportar a la comprensión de las nuevas maneras de comunicar, gestionar y transferir el conocimiento en todos los niveles educativos; resaltando el papel de las TIC como innovaciones educativas para el desarrollo sostenible en pro de aunar esfuerzos entre pares académicos y culturales en diferentes escenarios locales e internacionales.

En este sentido, a partir de la reconstrucción de la experiencia de REDCO, la interpretación y el análisis de los procesos formativos y organizativos en su interior, entre ellos las experiencias orientadas hacia procesos de cocreación en entornos virtuales, se brindan unas conclusiones y recomendaciones que pueden

contribuir al mejoramiento, consolidación y validación de REDCO como plataforma educativa pertinente, y posteriormente a la constitución de nuevas experiencias piloto semejantes, en otros ámbitos educativos, sociales y culturales.

La estrategia se enmarca dentro del estudio de caso instrumental porque desde los postulados de Stake (1998), se considera que hay una necesidad de comprensión general (las Redes de Conocimiento como escenarios de formación y comunicación), que se puede entender mediante un caso particular (REDCO). Aunque el caso elegido para el estudio podría generar un interés intrínseco para el investigador, como aporte significativo en la construcción de conocimiento desde sus particularidades, se considera que, es de mayor interés el tema mencionado anteriormente como fenómeno que ubica la educación en los contextos de la Sociedad del Conocimiento y que, el estudio de este caso puede aportar adecuadamente a su comprensión.

3.2.1. El estudio de caso

Es importante tener en cuenta que, los estudios de caso son estrategias que permiten prestar especial atención a la particularidad, ya que según Galeano (2012) su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno. Es por ello que, esta técnica posibilita la concentración del investigador en una situación particular, sabiendo que se encuentra inmerso en un contexto donde existen otros casos.

Desde la perspectiva de Stake (1998) “se suele decir que no todo constituye un caso. Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la acotación necesarias para que pueda llamarse un caso”. En este sentido, una de las características principales por las que se ha elegido REDCO como caso para este estudio, es porque al enfocar sus prácticas en la Educomunicación, permite la constitución de escenarios formativos y comunicativos donde los sujetos se asumen como parte activa de los procesos

desde la participación y la cooperación, ya que se establecen modelos de comunicación horizontales, multidireccionales que posibilitan la retroalimentación y la interacción constante entre los implicados en dichos procesos.

3.2.2. El caso de estudio

Desde la Red de Conocimiento (REDCO), perteneciente a la Línea de Investigación Educación y Virtualidad del Grupo de Investigación GITT de la Universidad de Antioquia, se llevan a cabo diferentes procesos que fueron estudiados y analizados para apuntar hacia la comprensión del fenómeno de las Redes de Conocimiento como escenarios para la Gestión del Conocimiento (GC) desde la comunicación, la formación y la cocreación. La determinación de REDCO por orientar sus procesos desde la información, la comunicación, la formación y la divulgación, resultó bastante útil para apuntar hacia dicho objetivo, ya que, además de ello, en las metodologías utilizadas por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad en sus procesos se emplean modelos de comunicación horizontales y participativos.

Aunque REDCO no había articulado la cocreación como proceso de creación conjunta, se encontró que si había apostado fuertemente por el trabajo colaborativo. Por esta razón y para fines de este trabajo, se decidió adaptar una de las técnicas de cocreación utilizadas por ARTICA para evaluar su desempeño en escenarios virtuales y así determinar de qué manera se lograba incrementar la motivación en torno al trabajo colaborativo.

Teniendo en cuenta que el trabajo y la toma de decisiones en las Redes de Conocimiento supone un alto nivel de interacción y colaboración, se motivó a las Comunidades Académicas inscritas en REDCO, como son el Grupo de Pedagogía Social (Línea de Maestría en Educación: Pedagogía Social Virtualidad) y la Comunidad Académica de Gerontología a identificar sus necesidades o problemas más inmediatos y a buscar soluciones mediante estrategias que implicaran la colaboración, a través de técnicas de cocreación adaptadas para ser desarrolladas

en entornos virtuales. También se revisaron los procesos formativos a través del Campus Virtual GITT, Canal Educativo de REDCO, con el fin de detectar su fortaleza respecto al alcance de las habilidades investigativas de los participantes. Ambos procesos fueron observados y analizados para reconocer las prácticas formativas y comunicativas que se tejen en las diversas relaciones de la Red REDCO como Comunidad Virtual de Gestión de Conocimiento.

Además, mediante un proceso de etnografía virtual se observaron y analizaron resultados obtenidos sistemáticamente de las prácticas de REDCO en torno a la comunicación y la formación del grupo de participantes seleccionado, para comprender dichos escenarios y sus dinámicas como alternativas horizontales multidireccionales para la Construcción, Gestión y Transferencia del Conocimiento desde la Virtualidad, y a la vez que se observó la contribución de la cocreación en el desarrollo de estas dinámicas. Para lo cual, en la ejecución del proceso, para comprender a fondo el fenómeno tanto desde los aportes y participaciones individuales como grupales, se hizo necesaria la aplicación de una serie de entrevistas semiestructuradas a algunos participantes de REDCO. Estas entrevistas tenían como objetivo dar cuenta de manera puntual de aspectos que no pudieron abstraerse con las demás técnicas, fue así como mediante la implementación de todas las técnicas e instrumentos de investigación cualitativas se consolidó el grueso de la investigación.

3.2.2.1. REDCO: Red de Conocimiento

La Red de Conocimiento (REDCO) nació en el 2011 con el fin de crear una Comunidad Virtual de interacción permanente que favoreciera una participación activa para la generación de contenidos educativos en diversos formatos y lenguajes. En este sentido, una de sus grandes metas se ha configurado en poner al alcance de los maestros una gran diversidad de materiales y actividades didácticas para apoyar los currículos de distintos niveles educativos con el objetivo de permitir a la Comunidad el logro de aprendizajes significativos de acuerdo con sus propias necesidades y las de su contexto. Bajo estos parámetros, la propuesta

de REDCO es una plataforma que apoya su trabajo netamente en las TIC como mecanismo de generación de espacios de interacción permanentes que permiten el intercambio de experiencias entre instituciones, maestros y estudiantes en vía de una construcción e intercambio constante de conocimiento.

A pesar de que la creación de REDCO y el uso del concepto de “Comunidad” desde la Línea de Investigación Educación y Virtualidad se pueden identificar a partir del 2011, dicha Línea de Investigación ya había comenzado a desarrollar proyectos desde el 2000 en el área de la Educación y la Virtualidad, con el objetivo de insertar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en formativos de la Educación Superior. De hecho, dichos procesos, que fueron orientados desde los desarrollos de la Educomunicación, ya concebían orientar sus metodologías con la implementación de técnicas y estrategias comunicativas horizontales para propiciar el trabajo colaborativo.

Dado que la educación virtual ha sido una de las preocupaciones principales de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad, a partir del 2008 con el Proyecto BUPPE convocatoria de la Vicerrectoría de Extensión y la Facultad de Educación, se dio inicio al proceso de formación: Multitaller para Producción de Materiales Didácticos como experiencia formativa basada en la aplicación del modelo comunicativo EMIREC (Cloutier, citado en Aparici, 1996) y la aplicación de modelos de aprendizaje constructivistas y cognitivistas que posibilitaran la creación de Entornos y Ambientes Virtuales de Aprendizaje, desde una plataforma educativa en Moodle (Campus Virtual GITT- que más adelante se constituye en el Canal Educativo de REDCO-) y la Hipermedia educativa: La Educación una Aventura Virtual.

La propuesta educativa de la Línea Educación y Virtualidad, es puesta en práctica y evaluada permanente desde entonces, al tiempo que se fortalecen sus metodologías, sus canales comunicativos y se generan nuevos espacios para propiciar el trabajo colaborativo, la cooperación y la retroalimentación, como los blogs y los sitios web (sites) desarrollados como estrategias de Gestión de Conocimiento (GC) por parte de los estudiantes participantes.

De acuerdo con esta propuesta, con el surgimiento de REDCO se fortalecen los aportes desde la investigación de la Línea con el fin de apuntar a las de Redes de Conocimiento desde su Canal Educativo, Campus Virtual GITT, y los Canales de audio, video y divulgación, que permitieron el desarrollo de Redes de Aprendizaje mediante la interacción, la retroalimentación y la mediación pedagógica (Componente Pedagógico de la Propuesta Virtual de la Línea de Educación y Virtualidad del GITT). Adicionalmente, REDCO se propuso conformar mesas de trabajo entre pares académicos de los grupos de investigación a nivel local, nacional e internacional, con el fin de posibilitar interacciones fluidas y permanentes para la construcción de conocimiento desde la colectividad.

En este sentido, REDCO ha apuntado a la consolidación de espacios formativos desde la información, la comunicación, la formación y la divulgación, desde sus diversos espacios configurados para la Gestión y Transferencia del Conocimiento: Canal Educativo, Canal de Audio – radio educativa-, Canal de Video, Canal Divulgativo -noticias y novedades- y Comunidad-, donde se estructuran las diferentes Comunidades Académicas-. De esta manera, los integrantes de REDCO no solo han podido participar en los procesos formativos de la Línea, sino que también han podido conocer y divulgar las experiencias de los otros integrantes, disponer de diversas mediaciones pedagógicas, trabajar colaborativamente y retroalimentarse del trabajo de sus pares desde diferentes escenarios locales y regionales.

Para la Línea de Investigación Educación y Virtualidad, un elemento fundamental del Programa de Redes de Aprendizaje es la formación, capacitación y actualización de los maestros responsables de la integración de los medios a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que estén en condiciones de utilizar adecuadamente tanto la tecnología aplicada a la educación como los elementos técnico-pedagógicos de los modelos educativos propuestos; con el fin de apoyar, a su vez, a los futuros docentes encargados de los distintos niveles educativos.

3.2.2.2. Comunidades Académicas – Comunidad Académica de Gerontología y Grupo de Pedagogía Social.

Como parte de los procesos llevados a cabo por la Red de Conocimiento (REDCO), los grupos y Comunidades Académicas participantes disponen de los Canales de audio, video educativo, de divulgación y de la Comunidad Virtual, para desarrollar los procesos necesarios hacia la Gestión de sus Conocimiento. En ese sentido, tanto la Comunidad Académica de Gerontología como el Grupo de Pedagogía Social Virtualidad, dos de los grupos analizados para este estudio, se configuran dentro de estos diferentes escenarios virtuales de la siguiente manera:

3.2.2.2.1. La Comunidad Académica de Gerontología

La Comunidad Académica de Gerontología es un cuerpo colegiado, sin ánimo de lucro, donde se promueven la investigación, la producción de conocimiento, y el desarrollo de bienes y servicios de carácter gerontológico. Esta Comunidad está integrada, por diversos actores provenientes de diferentes Universidades y otras organizaciones, ya sean públicas, privadas u ONGs, que conforman un grupo interdisciplinario para el trabajo sobre las necesidades gerontológicas del país. Por ello, dentro de sus líneas de trabajo se pueden identificar la capacitación y actualización, el desarrollo de procesos de investigación en envejecimiento y vejez, gestión de política pública en envejecimiento y vejez, y la divulgación de temas gerontológicos. Dentro de sus preocupaciones actuales se puede identificar la formulación e implementación de política pública en envejecimiento y vejez en el contexto local, departamental y nacional, como una forma de contribuir a que la población de nuestro país logre obtener un envejecimiento activo y participativo.

Para dicha Comunidad Académica los cambios que se requieren actualmente deben ser orientados hacia la valoración de la vejez “como periodo productivo en el que la persona hace aportes importantes, tanto en el plano personal como colectivo”, además es necesario “concebir el envejecimiento en un contexto realista que contempla perspectivas demográficas epidemiológicas y

socioeconómicas propias del país y la región”. De acuerdo con esto, y teniendo en cuenta las dificultades comunicativas referentes a la diversidad de sus participantes, la Comunidad Académica de Gerontología busca un fortalecimiento de su grupo en términos de asociatividad y formación, es a partir de esa necesidad que se decidió involucrar a esta comunidad académica en el estudio realizado.

3.2.2.2.2. El Grupo de Pedagogía Social Virtualidad

El Grupo de la Maestría en Educación: Pedagogía Social Virtualidad corresponde al número de estudiantes correspondiente a la novena cohorte en Medellín dentro de la alianza de la Línea Educación y Virtualidad del GITT con el grupo ARTICA Cocreación de la Facultad de Ingeniería.

Esta Comunidad obedece a un grupo virtual de conocimiento que se consolida a través de los aportes de cada estudiante y de su respectiva docente tutora en el proceso de formación de la Maestría, donde se generó un espacio que logró trascender la idea de un “punto de encuentro informal” y se estableció como un grupo de pares articulado por vínculos de reflexión y formación, a través de tutorías presenciales y virtuales apoyadas por diversas herramientas de comunicación como los foros, los chats, la Comunidad Virtual, las videoconferencias por IP, la producción de contenidos por medio de blogs y sites, la construcción y socialización de relatorías individuales y grupales, y con la participación en procesos formativos a través del Canal Educativo (Campus Virtual GITT) y sus diversos recursos (enlaces, documentos, reseñas bibliográficas, bibliografías, producciones didácticas, Radio Educativa, Canal de videos, Grid de contenidos, publicaciones, etc.).

3.3.1. Etnografía virtual

Este trabajo se enfocó esencialmente en la etnografía virtual como forma de comprender y analizar las interacciones y materiales que se daban a través de la Red de Conocimiento (REDCO), para a establecer las prácticas que se

desarrollaron con respecto a la Gestión del Conocimiento (GC) desde la formación, la comunicación y la cocreación. Para ello, fue necesario comprender la etnografía virtual como un modo de vivir las experiencias de los usuarios de Internet, a la vez que se entiende ésta como cultura y como artefacto cultural (Hiñe, 2000).

El surgimiento de la etnografía multi-situada, concebida como una exploración por medio de la experiencia interactiva y comprometida de la conectividad, comporta interesantes innovaciones para el estudio de Internet, ofreciéndonos la posibilidad de diseñar estudios de los enlaces, tan comunes dentro del ciberespacio y a su alrededor, sin obligarnos a preconcebir una noción determinada de "enlace". (Hiñe, 2000, p.77)

De esta manera, se estudiaron, a través de la observación etnográfica, las interacciones y relaciones que se tejen de manera permanente entre los participantes de la Red de Conocimiento (REDCO), simultáneamente, se realizó el rastreo documental de material producido por la Red y sus integrantes, así como los documentos de evaluación de los procesos realizados por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad en cada uno de sus procesos de formación virtual, para evaluar pertinencia, calidad, profundidad de contenidos, etc.

En vez de ser inherentemente sensible, el universo WWW adquiere sensibilidad en su uso. El estatus de la Red como forma de comunicación, como objeto dentro de la vida de las personas y como lugar de establecimiento de comunidades, pervive a través de los usos, interpretados y reinterpretados que se hacen de ella. (Hiñe, 2000, p.80).

La etnografía virtual permitió la caracterización de las relaciones, con dirección a la Construcción y Gestión de Conocimiento (GC), que se establecieron entre los integrantes de la Red de Conocimiento (REDCO) dentro de un Modelo de Comunicación dialógico, horizontal y participativo. Igualmente, facilitó la

caracterización de los diferentes roles que asumen los agentes –internos y externos- para la interacción de los sujetos que hacen parte de REDCO.

A partir de lo anterior se pudieron identificar procesos de transformación de los sujetos y posibles cambios en sus contextos inmediatos mediante la implementación de los procesos REDCO.

3.3.2. Entrevistas semiestructuradas a los participantes de REDCO

Para garantizar y sustentar el proceso investigativo llevado a cabo, a lo largo del desarrollo del trabajo, surgió la necesidad de aplicar entrevistas semiestructuradas a algunos integrantes de REDCO y sus procesos como forma de analizar el fenómeno desde un encuentro cara a cara entre el investigador y los participantes, para aportar a la comprensión de las perspectivas que tienen dichos participantes respecto a sus ideas, experiencias o situaciones (Taylor y Bodgan, 1984). En tal sentido, estas entrevistas tenían el propósito de indagar sobre las experiencias de los participantes de REDCO durante la consolidación de procesos comunicativos, de integración y participación, y las posibles transformaciones que dichas intervenciones pudieron lograr en sus dinámicas formativas, académicas, profesionales, personales e institucionales.

Por tal motivo, las entrevistas realizadas tomaron en cuenta temas como la percepción de los participantes de las dos Comunidades intervenidas sobre la experiencia que han tenido durante su participación en los procesos de la Red: El grupo de Gerontología y el Grupo de la Maestría en educación: Pedagogía Social Virtualidad; la posible contribución del trabajo en red, bajo las metodologías propuestas por REDCO al logro de sus objetivos, las posibles transformaciones en materia de Gestión del Conocimiento (GC) mediante su participación en REDCO, y las posibles transformaciones que dicho trabajo pudo suscitar en sus entornos, contextos inmediatos y en su vida personal a partir del proceso; las posibilidades de REDCO como Red de Conocimiento respecto a los factores analizados:

comunicación y formación, integración y participación y la contribución de la cocreación para el fortalecimiento de su Comunidad, entre otros.

3.3.3. Adaptación y aplicación de la técnica colaborativa de cocreación “Árbol de problemas” de Ártica Cocreación.

El árbol de problemas es una técnica utilizada por Ártica en procesos de cocreación, con el fin de generar ideas, identificar oportunidades, y crear relaciones entre la información recolectada. El desarrollo de esta técnica se da por medio de la presencialidad y está estructurada para un tiempo aproximado de dos horas, contando con un número máximo de 25 personas distribuidas en grupos. En el marco de la dinámica es necesario contar con un facilitador, un colaborador y un observador, como recurso humano y algunos materiales y espacios importantes para llevar a cabo la actividad.

Teniendo en cuenta que la técnica se utilizó en el contexto de la Red de Conocimiento (REDCO), y que esta Red funciona en un escenario virtual, se realizó una adaptación de la técnica para ser utilizada en estos entornos, con lo cual se esperaba apuntar a los mismos objetivos de la técnica utilizada de manera presencial, optimizando las necesidades de tiempos, espacios y materiales, para facilitar una dinámica fluida con participantes más heterogéneos.

Inicialmente, la técnica se implementó con seis personas organizadas en grupos de tres y se contó con la Comunidad Virtual de REDCO como escenario para su desarrollo. La Comunidad Académica de Gerontología, fue la población objeto de esta aplicación, esto contribuiría con el fortalecimiento de su Comunidad a través de la identificación de problemáticas o necesidades y estrategias creativas para su resolución y, por su puesto, aportaría al estudio que estaba desarrollando.

Los resultados de la aplicación de dicha técnica y la experiencia de los participantes fueron algunos de los temas importantes para desarrollar en las entrevistas a grupos focales, con el fin de establecer en qué medida la cocreación pudo contribuir en la cualificación de sus mecanismos de interacción y si la

utilización de escenarios virtuales para dicha técnica podían brindar resultados similares a los que se han logrado desde la presencialidad.

3.3.4. Talleres interactivos y evaluativos

A partir de los resultados de la aplicación de la técnica “Árbol de problemas” y las interacciones llevadas a cabo por la Comunidad Académica de Gerontología en la Red, se propusieron como complemento al trabajo que se estaba desarrollando, algunas estrategias, de las cuales se realizaron dos videoconferencias y se propuso la estructuración de dos talleres virtuales, a partir de las metodologías utilizadas por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad.

Estas actividades se desarrollaron con la intención de contar con más elementos de rigor que permitieran fortalecer la técnica de etnografía virtual y la entrevista a grupos focales. Siendo el fin último evaluar, desde la perspectiva de la Educación, la incidencia de estas estrategias en los procesos comunicativos que se desarrollan en la comunidad. Cabe precisar que estos talleres interactivos han resultado muy atractivos y los han considerado como una excelente estrategia de REDCO para continuar consolidando Redes de conocimiento como escenario para la Gestión de Conocimiento (GC) desde la formación, la comunicación y la cocreación.

CAPÍTULO IV: Análisis de resultados

Para el análisis de los datos recogidos, mediante los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación, se realizó una triangulación como forma de reunir y cruzar dialécticamente la información pertinente al objeto de estudio: Las Redes de Conocimiento como escenarios para la Gestión del Conocimiento (GC). Para ello, se considera la premisa de que la investigación cualitativa tiene un carácter fenomenológico que permite expresar las relaciones dialécticas “de la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio” (Ruiz, 1996, citado en Cisterna, 2005, p.65). Por tanto, se comprende que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas (Sandoval, 2002).

A partir de la triangulación lograda, mediante los datos recogidos a partir de la etnografía virtual, la revisión documental y la entrevista semiestructurada, se logró comprobar que la participación en Redes de Conocimiento Virtuales facilita la Gestión del Conocimiento (GC) en comunidades heterogéneas y la formación de los sujetos, debido a su capacidad de proveer herramientas de comunicación en tiempo real y diferido que permiten altos niveles de interacción, cuando existen pautas claras en la metodología de trabajo, la infraestructura tecnológica y el perfil de los participantes sean enfocados de manera que permitan la comunicación y la interacción constante y los procesos cuenten con objetivos claros que permitan trazar agendas de trabajo para la resolución colaborativa de los problemas y la generación conjunta de estrategias.

A pesar de ello, es importante tener en cuenta que aunque dichas condiciones pudiesen presentarse, la participación en Redes de Conocimiento (RC) también se ve afectada por diversos factores a los que es necesario prestar especial atención, ya que de ello dependerá que los procesos llevados a cabo en dichos escenarios puedan cumplir los objetivos trazados. Dichos factores están relacionados tanto con asuntos referentes a la metodología y a la infraestructura de las redes como con competencias y asuntos subjetivos referentes a los participantes, y de ellos

pueden surgir importantes dificultades que pueden entorpecer los procesos. Sin embargo, aunque es claro que la interacción en escenarios virtuales puede enfrentarse a diversas dificultades, existen otros asuntos que permiten establecer algunas ventajas frente al trabajo presencial.

En este orden de ideas, por ejemplo, a pesar de que se ha logrado identificar que la participación de los sujetos en Redes de Conocimiento Virtuales se ven limitadas por asuntos como las habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas, la autonomía, la autogestión, la capacidad de participación y el interés de los sujetos involucrados por los temas desarrollados; asuntos como la posibilidad de acceso a la información, las posibilidades de interacción y comunicación, la flexibilidad con relación al tiempo y al espacio y la posibilidad de integrar agentes heterogéneos y facilitar el trabajo cooperado, se establecen como ventajas claras del trabajo virtual frente al trabajo presencial.

Uno de los asuntos que se encontró como recurrente es que la participación en procesos virtuales, tanto formativos como de Gestión de Conocimiento (GC), requiere de sus implicados un alto nivel de participación y de autonomía, por lo que los sujetos que allí interactúan deberán configurarse como agentes activos y su nivel de participación incidirá altamente en el desarrollo de dichos procesos. Sin embargo, aunque se logró establecer que ambos procesos (la formación y la Gestión del Conocimiento) están relacionados y comparten unas características necesarias para el perfil de los sujetos que en ellos interactúan, los roles que desempeñan los participantes en uno y otro proceso varían en tanto las dinámicas de interacción y los objetivos que persiguen son diferentes.

En este sentido, y siguiendo el caso estudiado (REDCO), se logró establecer que, tanto en su Canal Educativo como en su Comunidad Virtual, los participantes reconocen que las interacciones comunicativas entre pares, de socialización y de retroalimentación propician la construcción y apropiación de nuevos conocimientos, y que las metodologías utilizadas por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad en sus procesos formativos desde el Canal Educativo de REDCO se pueden comprender como metodologías participativas que requieren

de sujetos activos. Por ello, es posible afirmar que las dinámicas de comunicación, socialización y retroalimentación que se dan en ambos escenarios facilitan la Gestión de nuevos Conocimientos para los implicados en ambos procesos.

Sin embargo, si bien ambos escenarios (el Canal Educativo y la Comunidad Virtual) generan dinámicas que permiten procesos de Aprendizaje y de Gestión de Conocimiento (GC), las diferencias que se presentan, tanto en la forma en que se asumen, se relacionan y participan los sujetos implicados, como en las estructuras que se desarrollan a partir de sus interacciones, se manifiestan de manera clara.

En general, ambos procesos se basan en los principios de la comunicación horizontal y la participación activa, pero al presentarse en el primero unos procesos explícitamente educativos, los roles que asumen los sujetos son más específicos y reconocibles, e incluso más similares a los de una estructura jerárquica, mientras que en el segundo. los sujetos se organizan alrededor de un objetivo común y su rol en los procesos depende de su nivel de participación, en una estructura más similar a las horizontales.

En otras palabras, en el Canal Educativo los participantes se caracterizan por su rol como el profesor / tutor que guía y acompaña el proceso con la responsabilidad de motivar a la participación en el proceso y establecer los canales de socialización y retroalimentación permanentes o el estudiante que realiza el proceso de formación y se compromete a participar activamente en las dinámicas propuestas por el profesor / tutor, mientras que en la Comunidad lo que se presenta es una interacción entre pares y la participación de cada uno depende de su nivel de interés y compromiso con el proceso.

Antes de continuar con el desarrollo de este capítulo, donde se ampliarán y explicarán de forma más concreta los asuntos anteriormente mencionados, es importante recordar que la Red de Conocimiento (REDCO) está estructurada a partir de cinco Canales que definen sus líneas de trabajo: la Comunidad Virtual, el Canal Educativo, el Canal de Audio, el Canal de Video, y el Canal Divulgativo. Cada uno de estos cinco Canales está orientado a desarrollar o apoyar los

procesos de aprendizaje y de Gestión de Conocimiento (GC), a través de la generación de espacios virtuales para la información, la comunicación, la educación y la divulgación, poniendo a disposición de sus participantes diferentes herramientas virtuales de comunicación que permiten la participación y la interacción.

Según el análisis de los datos recogidos en la investigación, las ventajas, dificultades y diferencias encontradas se presentan y se manifiestan en cada uno de los Canales mencionados anteriormente. Sin embargo, se ha logrado establecer que los procesos formativos y de Gestión de Conocimiento (GC) se identifican con mayor fuerza en los dos primeros (la Comunidad Virtual y el Canal Educativo) y que los otros Canales se constituyen más como mediaciones pedagógicas que apoyan dichos procesos, al ofrecer materiales didácticos con una alta incidencia formativa y cultural. Por tal razón, este estudio se ha enfocado en mayor medida a reconocer y exponer de manera más amplia aquellos asuntos que se derivan de las prácticas de REDCO en la Comunidad Virtual y el Canal Educativo, y en menos profundidad aquellas que se derivan de sus otros Canales.

Este capítulo se ha estructurado en tres subcapítulos directamente relacionados con los objetivos de este trabajo y son el resultado de la triangulación generada a partir de los datos arrojados por la etnografía virtual, las entrevistas, la revisión documental. En el primer apartado, se desarrolló una descripción detallada de los perfiles y roles que asumen o deben asumir los participantes de REDCO al participar en sus procesos, posteriormente se organizaron una serie de dificultades encontradas por los participantes en los procesos que han emprendido con dicha Red de Conocimiento y finalmente todo lo referente a la experiencia con la adaptación y aplicación de la técnica de cocreación en REDCO.

4.1 Las Redes de Conocimiento como escenarios para la formación y la Gestión de Conocimiento (GC) – a partir de la experiencia de REDCO

Uno de los asuntos recurrentes, expresados por los participantes de los procesos desarrollados y orientados por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad

en REDCO, desde la Comunidad Virtual o desde el Canal Educativo, se encuentra en reconocer que el trabajar con TIC otorga variedad de beneficios y ventajas a los procesos, ya que dichas tecnologías ofrecen diversas herramientas de comunicación, permiten la conexión a gran variedad de bases de datos que posibilitan la búsqueda de grandes cantidades de información y contribuyen a reducir límites espacio temporales entre los usuarios. Para que la obtención de la información tenga lugar de manera eficiente, uno de los elementos que más se resalta para el aprovechamiento de dichas contribuciones de las TIC en los procesos formativos y de Gestión de Conocimiento (GC) es la metodología utilizada, siendo esta la que permite instaurar procesos de interacción, participación activa, comunicación horizontal, socialización, retroalimentación, autogestión y flexibilidad que los participantes identifican como valiosos en los procesos llevados a cabo por la Línea.

“Lo fundamental no está en la herramienta como tal sino en el uso pertinente y adecuado que se le da a estos instrumentos como se hizo en este caso, con fines metodológicos y pedagógicos”. (Participante del proceso formativo del Multitaller 2009 del Canal Educativo de REDCO)

Lo anterior se traduce en que la simple existencia y disponibilidad de las herramientas de información y comunicación no aseguran los procesos por sí solos. Además de las posibilidades de acceso a información que ofrece la Internet y las potentes herramientas de comunicación estructuradas en las plataformas virtuales, desde las cuales se llevan a cabo la formación y la Gestión de Conocimiento (GC), es necesario que los procesos estén estructurados de manera que permitan asir de forma eficiente la infraestructura tecnológica y puedan orientarla de manera adecuada para facilitar los procesos de comunicación e interacción necesarios para facilitar estos procesos.

Si se asume que la educación virtual debe permitir altos niveles de interacción que se traduzcan en comunicación, participación activa, socialización y retroalimentación, es necesario que la metodología permita estructurar actividades

y procesos en esa dirección. En términos de una participante del proceso formativo del Multitaller, se considera que la educación virtual:

Favorece la autonomía a la vez que posibilita la participación activa de los integrantes, fomenta el trabajo en equipo, se da en espacios, tiempos y ambientes flexibles, desarrolla la capacidad crítica y reflexiva, entre muchas otras. (Participante del proceso formativo del Multitaller 2010 del Canal Educativo de REDCO).

Las metodologías utilizadas por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad para llevar a cabo procesos formativos y de Gestión de Conocimiento (GC) en REDCO, son producto de años de investigación fundamentados en la Educomunicación y Educación Multimedia. Por tanto, es necesario mencionar que desde su propuesta se identifican factores importantes como la Interacción permanente entre los participantes, el trabajo colaborativo, la interactividad, la retroalimentación constante, la Mediación Pedagógica, entre otros.

Dichos procesos son llevados a cabo por medio de las plataformas virtuales de REDCO y, en algunos casos, desde una modalidad combinada de virtualidad y presencialidad. Desde su concepción, esta propuesta se centra en la promoción de la flexibilidad, la autonomía y la autogestión, asuntos que han sido identificados como resultados positivos, pero también, en algunos casos, como generadores de dificultades. Al instaurarse en la base teórica Educomunicación, la Línea de Investigación confía en que la educación debe involucrar procesos de comunicación dialógica y de transformación en los sujetos para que se asuman como agentes críticos, capaces de leer su realidad y de transformarla.

De ese modo, la autonomía y la flexibilidad son también dos de los asuntos importantes y frecuentes expresados por los participantes de los procesos de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad, en tanto constituyen elementos que permiten a los estudiantes manejar sus propios tiempos y espacios para lograr aprendizajes de acuerdo a sus ritmos y posibilidades, a la vez que les ayuda a adquirir competencias en investigación, reflexión y análisis, al sentirse motivados a

estar constantemente buscando información que pueda complementar sus conocimientos y que puedan ofrecer a sus compañeros como forma de apoyar sus procesos.

Se reconoce que los procesos llevados a cabo por la Línea Educación y Virtualidad desde REDCO promocionan diversas maneras de autogestionar el aprendizaje, pero también de comunicarlo, compartirlo y retroalimentarlo desde la socialización, la retroalimentación y el trabajo colaborativo. Además, se reconoce también, que uno de los mayores aportes que estas metodologías hacen a los participantes de sus procesos se identifica en la posibilidad de que ellos logran apropiarse del conocimiento para aplicarlo en sus contextos inmediatos, tanto personales como profesionales.

En este sentido, una cantidad significativa de participantes, mediante los instrumentos evaluados para esta investigación, expresó que los procesos formativos y de Gestión de Conocimiento (GC) en que participó desde las propuestas de la Línea, tuvo una alta injerencia en sus prácticas cotidianas, profesionales y académicas. A continuación algunas apreciaciones de los participantes al respecto:

El Multitaller fue un gran acierto en mi práctica docente porque el Multitaller me permitió hacer una propuesta didáctica concreta. (Luis Fernando Pérez. Participante del proceso formativo del Multitaller 2009 del Canal Educativo de REDCO)

Yo creo que desde ahí a mí me quedó una reflexión grande con este asunto de las nuevas tecnologías y el aprendizaje y es que lo importante es la dinamización o la metodología que se ponga en práctica con algo que uno vaya a enseñar independientemente de cual sea el soporte o el instrumento con el que lo va a realizar. (Carolina Toro. Participante del proceso formativo del Multitaller en el Canal Educativo de REDCO en 2010)

Se logró identificar que, la interacción permanente y continua, la retroalimentación constante y la mediación pedagógica a través de diversos materiales didácticos,

constituyen factores fuertes del componente pedagógico de REDCO aportados por las metodologías educativas de la Línea Educación y Virtualidad, y que las herramientas de comunicación en tiempo real y diferido permiten una continua presencia del docente y de los compañeros a través de procesos de comunicación permanentes. En este sentido, dichos procesos son llevados a cabo mediante un escenario interactivo compuesto por entornos y ambientes dinámicos de aprendizaje, posibilitados por las nuevas tecnologías que favorecen la implicación y participación de los estudiantes y estimulan la variable fundamental que es la motivación en un estudio autónomo.

Entre los aportes que este tipo de procesos pueden hacer a los sujetos que forman parte de las comunidades se encuentran diferentes factores que se refieren a la transformación de sus prácticas pedagógicas, y a una transformación en la manera de reconocerse como sujetos que están vinculados a una sociedad mediatizada y permeada por las TIC:

[...] Las nuevas tecnologías no deben ser utilizadas para reforzar un tipo de aprendizaje meramente receptivo. Tanto el profesorado como el estudiante deben trabajar conjuntamente hacia unos objetivos comunes. Juntos deben analizar problemas y encontrar soluciones a los mismos. El profesorado debe tener claro que el aprendizaje debe adecuarse a las necesidades e intereses de los estudiantes, respetando en todo momento su ritmo de trabajo, desarrollando y consolidando las competencias de la Sociedad global - Educación Multimedia, Y uno de los retos está en reconocer que se debe preparar al estudiante para tomar un lugar en el mundo y aportarle a su contexto inmediato. Lo fundamental no está en la herramienta como tal sino en el uso pertinente y adecuado que se la da a estos instrumentos como se hizo en este caso, con fines metodológicos y pedagógicos. (Participante del proceso formativo del Multitaller 2009 del Canal Educativo de REDCO)

De la misma manera que los participantes asumieron que el factor metodológico tiene una gran relevancia en los procesos, también reconocieron que asuntos

como la infraestructura tecnológica, las competencias tecnológicas y la disposición de los participantes contribuyen a la realización de dichos procesos, ya que si las plataformas limitan los procesos de interacción y comunicación, o los participantes no tienen las competencias necesarias para aprovechar los recursos o no se encuentran en condiciones de asumir los compromisos, la metodología no podría contribuir al proceso de la manera esperada. Muchos de los participantes abordados en el estudio manifestaron que tanto los procesos formativos que se llevan a cabo desde el Canal Educativo de REDCO como los procesos que se desarrollan desde la Comunidad Virtual son necesariamente procesos de Gestión de Conocimiento (GC) ya que en dichos escenarios los sujetos siempre construyen, comparten, socializan, discuten y retroalimentan conocimientos que son aplicables a sus contextos.

También se reconoce que en espacios como las Redes de Conocimiento, es el sujeto quien le da valor a la información y de acuerdo con su participación y su interés por las temáticas trabajadas, la apropia, la estructura y la organiza para aplicarla en diferentes contextos.

Todo eso se puede poner en práctica en un proyecto que es formulado por uno mismo y desarrollado, desde el principio de la idea hasta la ejecución misma con las tecnologías que nos estaban enseñando, entonces eso ayuda a que eso que es tan abstracto a veces en el campo intelectual se traduzca a lo que yo pretendo hacer en el querer enseñar o querer aportar en conocimiento a la sociedad. (Carolina Toro. Participante del proceso formativo del Multitaller en el Canal Educativo de REDCO en 2010)c

4.2. Sobre los roles y los perfiles de los participantes de REDCO

Ya que la Red de Conocimiento (REDCO) pone a disposición de los grupos y Comunidades Académicas participantes sus Canales de audio, video, educativo, de divulgación como también pone a su disposición la Comunidad Virtual, para desarrollar los procesos necesarios hacia la Gestión de sus Conocimientos. Para

hablar de los roles y perfiles de los participantes es necesario también explicar brevemente cada uno de sus Canales, tomando en cuenta que, incluso en algunos casos la estructura y los roles asumidos por los integrantes variaron de acuerdo con sus necesidades, como se explicará más adelante.

Por tal motivo, este apartado se dividió según los Canales disponibles en REDCO en cada uno se realizaron las descripciones y caracterizaciones de las relaciones, roles y procesos dados en la Red, y se plantearon dentro de los objetivos específicos como forma de apuntar a la resolución del objetivo general de la investigación.

4.2.1. Comunidad Virtual

La Comunidad Virtual de REDCO es un escenario que permite a sus integrantes interactuar de diversas maneras para compartir información, comunicarse y retroalimentarse. Dicha Comunidad, está estructurada a partir de una plataforma que permite crear grupos de interés con los miembros según sus características o necesidades específicas, que les permite apuntar a objetivos comunes, y por tanto, a facilitar la resolución de problemas mediante la participación activa de sus miembros de forma cooperada.

Así, cada uno de los miembros inscritos en REDCO debe crear un perfil propio como requisito principal para participar de la Comunidad, y desde allí puede vincularse a uno o varios grupos, compartir información, retroalimentar la información compartida por los otros, comunicarse por chat o por los foros con otros miembros, seguir las publicaciones de otros, ser seguido por los otros, etc.

En este sentido, los perfiles de los participantes y su pertenencia a diferentes grupos permiten la generación de una dinámica en la Comunidad que se construye a partir de la participación activa de sus integrantes. Son las informaciones compartidas las que generan las posibilidades de discusión y de retroalimentación que permiten la Gestión de nuevos Conocimientos allí y es por ello, que los niveles de participación de sus integrantes son determinantes para

que los procesos cumplan con las metas trazadas por los grupos. Por tanto, es posible afirmar que mientras los integrantes tengan una participación más activa, los procesos de la Comunidad serán más ricos, dinámicos y productivos.

El hecho de que REDCO se estructure mediante una Comunidad Virtual, pone de manifiesto la necesidad de que sus integrantes tengan competencias mínimas en el manejo de computadores, así como conocimientos en el manejo de procesadores de texto, navegación por internet, uso de motores de búsqueda entre otros. Por lo que la participación en la Comunidad está marcada por un grado de “alfabetización digital” que permita a sus integrantes las condiciones para constituirse como agente activo desde la creación y publicación de contenidos para la plataforma Campus Virtual GITT.

Es importante resaltar, que dentro de los procesos formativos ofrecidos por REDCO desde de su Canal Educativo, se encuentran componentes de “alfabetización digital y de medios” que preparan a los miembros para que se identifiquen como sujetos activos en los escenarios que propone la Sociedad del Conocimiento.

La dinámica que se teje entre los participantes parte del trabajo entre pares, por lo que en la Comunidad REDCO, no se evidencia una estructura jerárquica de trabajo. En lugar de ello, cada participante ayuda a establecer la dinámica mediante la información que comparte y su disposición para participar activamente de la información que comparten los otros. No obstante, no se puede negar la existencia de perfiles del equipo técnico y de la coordinación en la Comunidad, pero su participación permanente se puede ubicar en el mismo nivel de los otros participantes.

En REDCO Comunidad ya uno tiene más autonomía, [...] en REDCO Comunidad sos vos el que publica tus propios contenidos y los compartes con la Comunidad. (Ruben Nanclares. Participante de diversos procesos formativo en el Canal Educativo de REDCO en 2009 y en la Comunidad Virtual)

4.2.2. Canal Educativo

El Canal Educativo de REDCO está estructurado a partir de la plataforma educativa virtual en Moodle Campus Virtual GITT. Plataforma que permite la gestión y administración de procesos educativos virtuales por módulos con capacidad para almacenar y organizar grandes cantidades de información en diferentes formatos y lenguajes, a la vez que ofrece diferentes Canales de comunicación (foros, chats grupales o personalizados, envío masivo de correos). Al mismo tiempo permite crear y gestionar actividades, tareas, encuestas, entre otros, por medio de la administración de bases de datos que permiten hacer seguimiento a cada uno de sus usuarios como estudiantes y tutores o profesores.

Al contrario de la Comunidad REDCO, en el Canal Educativo, los usuarios están inscritos de acuerdo con una organización jerárquica que caracteriza su participación en los procesos y les permite o les limita el uso de la plataforma (Estudiantes – profesores / tutores - administradores). En el caso de los estudiantes, por ejemplo, su capacidad para modificar y publicar contenidos es más limitada que la de los otros dos tipos de usuario, ya que no puede modificar la estructura y los materiales de los módulos que han sido creados por los profesores junto con los administradores, ni podrá retroalimentar las actividades de sus pares o poner calificaciones, pero su dinámica dependerá de otros asuntos que se definen en las metodologías educativas de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad y que demarcan una participación activa. A continuación una descripción más detallada de cada tipo de usuario, sus roles y posibilidades de participación en el Canal Educativo.

Administradores

Los administradores son los responsables de mantener en funcionamiento el Canal Educativo desde su componente técnico y su usuario goza de todos los privilegios de usuario dentro de la plataforma. Por tanto, este usuario puede editar la plataforma desde su estructura hasta sus contenidos y ver la información

correspondiente a cada uno de los usuarios, como también eliminar o agregar cualquier tipo de dato.

Los administradores son los encargados de actualizar constantemente la plataforma, pero también son los responsables de asegurar que los usuarios puedan participar sin ningún contratiempo dentro de los cursos a los que están inscritos, abrir los cursos y asegurar el correcto funcionamiento de los cursos. Por tanto, este usuario siempre debe tener una comunicación fluida con los otros dos tipos de usuario, ya que debe ayudar a los profesores/tutores a gestionar sus cursos y a los estudiantes a que aprovechen las posibilidades de la plataforma al máximo.

Entre los privilegios del usuario, se encuentra la posibilidad de acceder a los datos de los usuarios, así como crear nuevos perfiles y eliminar los existentes, administrar las bases de datos, crear nuevos cursos o eliminar los existentes, editar los contenidos de los cursos, agregar nuevos recursos para mejorar la plataforma, conceder privilegios o permisos a los usuarios o cambiar y asignar roles (los tipos de usuario) etc. Es importante anotar que la gestión de los cursos es responsabilidad de cada profesor / tutor, pero el administrador deberá apoyarlo en lo que sea necesario.

Profesores / tutores

Los profesores / tutores son los responsables de gestionar los cursos que ofrecen a los estudiantes y son los encargados de ejercer el rol de profesores tutores dentro de los procesos formativos, lo que requiere contar con una formación metodológica / pedagógica basada en la propuesta Educomunicativa de la Línea Educación y Virtualidad, refrendada en el componente pedagógico del Campus Virtual GITT, cuyos factores definen: la interacción, la retroalimentación y la mediación pedagógica. Este tipo de usuario cuenta con todos los privilegios de usuario dentro de su curso, por lo que podrá modificar, administrar y visualizar toda la información que allí se encuentre, pero no podrá hacerlo con los cursos de otros, ni mucho menos con la plataforma a nivel general. Por tanto, el profesor /

tutor depende de que el administrador cree el curso que él ofrecerá y le asigne el rol de profesor / tutor dentro del curso para poder crear y estructurar los contenidos.

De la misma manera, cada profesor / tutor puede inscribir o cancelar la inscripción de estudiantes en su curso, pero no podrá crear ni eliminar usuarios de la plataforma educativa, esto es una responsabilidad exclusiva de los administradores. Igualmente, con el fin de estructurar su curso, los profesores / tutores cuentan con una gran variedad de recursos que les permiten subir documentos, crear páginas de texto, imagen audio y video, crear actividades y encuestas, crear salas de chat y foros, etc.

Además con la pretensión de permitir la dinámica formativa, también pueden visualizar las tareas realizadas por los estudiantes para calificarlas y enviarles la retroalimentación necesaria (evaluación formativa) y seguir el proceso de cada uno de los estudiantes, poner fechas límite para el envío de tareas y actividades, visualizar los registros de sus estudiantes, ocultar o dejar visible cualquier contenido dentro del curso, etc.

Estudiantes

El estudiante tiene la responsabilidad de realizar el curso de acuerdo con el compromiso adquirido de participar activamente según la metodología propuesta por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad y de acuerdo con los compromisos adquiridos con su profesor / tutor. Como usuario, el estudiante no tiene la capacidad de modificar o agregar contenidos a los cursos, ni de calificar o retroalimentar las actividades enviadas por sus pares académicos, para lo cual, los foros, los chat y la comunidad virtual aportan a su intervención activa. El usuario de estudiante permite visualizar los contenidos estructurados por los profesores / tutores, realizar y enviar las tareas programadas según los parámetros establecidos en la plataforma, y participar de los foros o chats. Es importante resaltar que es el profesor / tutor quien se encarga de abrir una nueva sala de foro o chat, pero dentro de esas salas creadas los estudiantes podrán agregar nuevas

sesiones para enriquecer las discusiones o establecer encuentros con sus pares académicos, como también podrá visualizar los registros de todas las conversaciones establecidas allí.

De acuerdo con las posibilidades y limitaciones de cada tipo de usuario los procesos formativos que se llevan a cabo dentro del Canal Educativo de REDCO (Campus Virtual GITT) se encuentran inscritos dentro de las metodologías educativas propuestas por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad, desde la Educomunicación, la educación multimedia y el constructivismo, para permitir procesos formativos participativos desde la virtualidad en lugar de una trasposición de las metodologías tradicionales de la educación bancaria (Freire, 2005) en escenarios virtuales de aprendizaje. Por tanto, el modelo educativo utilizado desde el Canal Educativo se configura desde el trabajo colaborativo, la autogestión del aprendizaje, la interacción constante a través de modelos comunicativos dialógicos y horizontales (modelo EMIREC), el pensamiento crítico y la mediación pedagógica en entornos y ambientes virtuales de aprendizaje.

En este sentido, la propuesta formativa del Canal Educativo de REDCO, parte de considerar a los sujetos como sujetos activos que producen conocimiento a través de la interacción constante con los otros y la retroalimentación permanente de los aprendizajes significativos logrados individual o colectivamente. Para ello, se toman como fundamentales tres elementos: 1) el software que activa las capacidades cognitivas del alumno y propicia espacios de comunicación y retroalimentación constante, 2) el sujeto que construye redes de significados y participa activamente en la construcción de sus conocimientos y el de los otros, 3) y el docente que orienta y conduce dichos procesos y crea ambientes y entornos de aprendizaje que puedan posibilitar la construcción de conocimientos y conducir a los estudiantes hacia el aprendizaje significativo.

Se puede afirmar que los componentes de este modelo de formación conducen a un proceso de aprendizaje flexible, autónomo y creativo desde la unión del hipertexto y la multimedia hacia la Hipermedia Educativa (como una innovación educativa), para facilitar a los estudiantes, desde la concepción de entornos

interactivos didácticos, el acceso a grandes cantidades de información en diferentes formatos y lenguajes que se configuran como Mediaciones Pedagógicas, y permiten a los estudiantes organizar su “Red Conceptual”, de forma abierta y flexible, permitiendo la libertad de exploración por dichos escenarios virtuales .

En ese sentido, uno de los componentes fuertes del modelo es la interacción, que asegura el diálogo y la participación a partir del modelo comunicativo EMIREC (Kaplún, 1998), asegurando la interacción entre pares, el trabajo colaborativo y la retroalimentación constante. Por ello, este modelo formativo cambia sustancialmente los roles del docente y el estudiante, convirtiendo al segundo en protagonista del proceso y al primero en el facilitador u orientador de ese proceso para lograr aprendizajes significativos. Tal y como se menciona en el documento “El Campus Virtual GITT como un modelo de análisis desde el desarrollo y transferencia de conocimiento” (Ramírez, 2009), los grupos colaborativos y la retroalimentación permanente posibilitan una mayor comprensión y apropiación de los conocimientos al permitir la interacción y la construcción social del conocimiento.

Este modelo de formación permite a los estudiantes, en gran medida, mantener sus propios ritmos de aprendizaje, desarrollar aprendizajes significativos mediante la relación de los contenidos previos y los adquiridos, navegar y explorar rutas para el aprendizaje, potenciar las posibilidades de búsqueda de información e investigación para la construcción de conocimientos, etc., debido a la gran posibilidad de interacción entre los estudiantes con sus pares académicos, con sus tutores y con las TIC como estrategias didácticas e innovadores escenarios virtuales de aprendizaje. En este sentido, la interacción y la retroalimentación se constituyen en factores fundamentales de la propuesta formativa, que permite igualmente procesos de evaluación formativa a lo largo del proceso académico.

Sin embargo, otro de los factores determinantes y de gran aporte para la propuesta formativa, es la Mediación Pedagógica que permite desinstrumentalizar las posibilidades que ofrecen las TIC y potenciar el acceso al conocimiento

mediante la utilización consciente y planificada de diversos formatos y lenguajes que estimulan la capacidad creativa y la motivación desde la activación de los diferentes sentidos humanos. La propuesta formativa del Campus Virtual GITT, conjuga las metodologías presencial y virtual, pero en ambas metodologías ofrece las posibilidades de la comunicación horizontal dialogada, la participación activa, la retroalimentación constante; y en sentido más amplio promueve el pensamiento crítico y la autogestión de conocimiento.

4.2.3. Canal de Audio y Canal de video

Los Canales de audio y video de REDCO son espacios virtuales que presentan diferentes materiales didácticos y divulgativos en formatos de audio y video según el caso. En este espacio se organizan y se ponen a disposición tutorías, tutoriales, promocionales, entre otros, que responden a materiales que pueden ser usados como mediaciones pedagógicas o como material divulgativo desde temáticas educativas, sociales y culturales, por tanto, dichos Canales se constituyen como herramientas valiosas tanto para los procesos educativos como para los divulgativos y de Gestión de Conocimiento (GC) que establece REDCO. Sin embargo, la estructura y las formas de participación en dicho Canal para los usuarios de esta Red son significativamente diferentes a aquellas que se presentan en la Comunidad Virtual y en el Canal Educativo, ya que son la administración y el equipo técnico de la Red quienes organizan y suben a la plataforma dicho material, de acuerdo con sus necesidades o las expresadas por sus participantes. A pesar de ello, aquellos materiales elaborados por las instituciones o sujetos que pertenecen a la Red y que son enviados al equipo técnico, son evaluados para ser publicados y promocionados desde la Red.

En dicho sentido, en los procesos llevados a cabo a partir de estos Canales se puede notar una centralización y una estructura jerárquica más definida, por lo que la interacción y la participación se ven reducidas y dichos Canales se constituyen más como apoyo a los procesos de la Red que como escenarios dispuestos para

la formación y la Gestión de Conocimiento (GC), teniendo en cuenta que son procesos de educación formal desde los programas curriculares o de extensión.

4.2.4. Canal de Divulgación

Como forma de divulgación, REDCO cuenta con el componente de noticias y novedades, donde se publican y comparten los desarrollos, avances e informaciones relevantes de y para las instituciones y sujetos integrantes de la Red, incluyendo aquellos que son de origen externo pero que pueden beneficiarlos o afectarlos de alguna manera, como avances tecno-científicos, noticias y agendas culturales, entre otros. Este Canal cumple la importante tarea de compartir con la comunidad entera los conocimientos e informaciones más relevantes del día a día y los desarrollos de los integrantes como forma de circulación y divulgación del conocimiento y abriendo la posibilidad de que aquello que se hace sea conocido y pueda servir de referencia para otros que quizá tengan necesidades o problemáticas similares.

Este Canal no ha sido abordado en esta investigación como escenario para la formación o para la Gestión de Conocimiento (GC) debido a que su objetivo se centra en la difusión de informaciones y conocimientos producidos al interior de la Red. Sin embargo, se reconoce que los espacios de circulación y de divulgación de conocimientos hacen parte importante de los procesos de Gestión de Conocimiento (GC) como forma de diseminar y compartir aquello que se produce al interior de una Comunidad y que dar visibilidad a los sujetos mediante la publicación de sus producciones, contribuye en gran medida generar sostenibilidad a dichos procesos ya sean formativos o culturales.

A pesar de que los sujetos que participan en la Red de Conocimiento no encuentran en este espacio oportunidades de participación activa como en otros Canales mencionados anteriormente, y a pesar de que en este la responsabilidad recae sobre el personal administrativo como encargados de la revisión y publicación del material, la divulgación comprende un momento importante para

los procesos de formación y Gestión de Conocimiento (GC), y por tanto, aunque para este trabajo no se realiza una descripción de un perfil concreto, si se deja constancia de su importancia dentro de los procesos que se llevan a cabo dentro de REDCO.

Tabla 2. Perfiles y roles

Perfil de los participantes y roles asumidos		
Plataforma	Roles	Perfil
Canal Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Administrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Persona con altos conocimientos en informática. • Con experiencia en manejo de plataformas educativas • Disponibilidad para atender y solucionar dificultades técnicas
	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor / tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para motivar • Conocimientos intermedios en el manejo de herramientas web y plataformas educativas • Habilidades comunicativas • Crítico • Respetuoso • Experticia en diferentes áreas del conocimiento • Experticia en componentes pedagógicos • En TIC y virtualidad • Educomunicador por excelencia
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel de interés • Sujeto activo • Capaz de producir contenidos de forma constante

		<ul style="list-style-type: none"> • Propositivo • Habilidades comunicativas • Capacidades investigativas • Conocimientos basicos en el manejo de herramientas web • Capacidad de autogestión • Autónomo • Capacidad de trabajo en grupo • Respetuoso.
Comunidad (Las fronteras entre los roles son muy débiles y en cualquier momento puede pasarse de uno a otro).	<ul style="list-style-type: none"> • Moderador / motivador 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para motivar • Habilidades comunicativas • Crítico • Respetuoso.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel de interés • Sujeto activo • Capaz de producir contenidos de forma constante • Propositivo • Habilidades comunicativas • Conocimientos basicos en el manejo de herramientas web • Capacidad de trabajo en grupo • Respetuoso.

4.3. Algunas dificultades encontradas en la indagación sobre la participacción en procesos virtuales de formación y de Gestión de Conocimiento (GC) estructurados a partir de las metodologías de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad

Como ya se ha mencionado anteriormente, las metodologías de la Línea Educación y Virtualidad para los procesos realizados a través de REDCO, tanto

desde la Comunidad Virtual como desde su Canal Educativo, se han estructurado a partir de los desarrollos de la Educomunicación y de las teorías educativas constructivistas, para asegurar que los sujetos que allí participan se identifiquen como agentes activos que hacen parte de sus procesos, que se asumen y se desempeñan en la Sociedad del Conocimiento como personas capaces de comunicarse con los otros, gestionar conocimiento y producir contenidos y mensajes, conscientes de su realidad y capaces de aportar a su transformación, desde el pensamiento crítico y divergente, a través de la generación cooperada de proyectos creativos e innovadores.

Por tanto, los procesos educativos estructurados a partir del Canal Educativo (Campus Virtual GITT) pretenden aprovechar las herramientas virtuales de comunicación síncrona y asíncrona como los foros, los chat, la videoconferencia y el correo electrónico, las posibilidades de compartir y comentar videos e información a través de la Comunidad, entre otros, como formas de establecer procesos de interacción constante entre sus participantes.

Sin embargo, en la indagación realizada para esta investigación se encontraron algunas dificultades presentadas en dichos procesos, que involucran, como veremos a continuación, asuntos referentes al proceso metodológico, infraestructura tecnológica y a características inherentes a los sujetos.

Las dificultades encontradas pueden identificarse en una o varias de las categorías mencionadas anteriormente, sin embargo, para el desarrollo de este apartado, cada problema se ha ubicado en una de ellas sin descartar que en algún momento se entrecruce con otra.

4.3.1. Dificultades referentes a los sujetos

Uno de los asuntos recurrentes expresados, en los diferentes instrumentos utilizados para esta investigación, por los participantes de los procesos llevados a cabo por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad ha sido denominado por algunos de ellos como una “dificultad cultural” de los sujetos como

consecuencia de su bagaje formativo a través de la vida, en modelos de educación tradicional donde los sujetos no han sido preparados para participar activamente de este tipo de procesos, y en menor medida para ser productores activos de contenidos y mensajes, ya que en su experiencia educativa han sido objeto de la transmisión de saberes específicos en escenarios donde los roles de profesor y estudiante son claramente definidos: el docente es quien tiene el saber y lo transmite a sus estudiantes, quienes a su vez están allí para aprender de él. Por tanto, muchos de los participantes de los procesos mencionados en esta investigación sienten dificultad a la hora de expresar sus opiniones, de ser propositivos y de trabajar colaborativamente.

[...] no es fácil y también hay que luchar contra esa formación que uno trae, contra esa resistencia a hacer cosas diferentes a las que uno viene haciendo. Pero es importante poder cambiar esa forma en la que nos hemos educado en la que el profesor es el único que puede hablar, que nosotros simplemente nos sentamos y lo escuchamos y después le entregamos una actividad. (Huber Morales. Participante de procesos formativos en el Canal Educativo de REDCO y en la Comunidad Virtual)

Además , los participantes de estos procesos virtuales, en los que se identifica un alto grado de flexibilidad y donde se requiere un nivel alto de autonomía y autogestión del aprendizaje, manifiestan que les resulta difícil manejar sus propios tiempos y cumplir responsablemente con las actividades acordadas. Como consecuencia de ello, cuando dichos procesos requirieron un alto grado de compromiso y de dedicación de tiempo, muchos de ellos expresaron que se les dificultaba aún más la participación debido a que sus múltiples ocupaciones no les permitían enfocarse en un solo proceso.

En definitiva, la gran mayoría de ellos expresaban la preferencia por una modalidad combinada de virtualidad y presencialidad, y aunque manifestaron que les resultaba difícil dedicar mucho tiempo en las actividades de un solo proceso, también señalaron que sentían dificultad en producir contenidos de manera constante.

La participación, principalmente depende de un interés, pero si estando el interés no hay mucha participación depende mucho también del número de actividades y tiempo que tengan las personas que están ahí en ese curso o en esa formación, entonces, yo pensaría que la gran mayoría de personas que quieren hacer parte de una comunidad de aprendizaje no pueden estar muy activos porque todas realizan un número de actividades además de la que tienen ahí. (Carolina Toro. Participante del proceso formativo del Multitaller en el Canal Educativo de REDCO en 2010)

Yo desventajas no le veo sino una: que la persona tiene que tener las ganas y ser un poco autodidacta, dejarse guiar pero ser autodidacta, y pienso que hoy en día la formación en que estamos nos falta mucho para eso. (Jenny Zapata. Participante del proceso formativo del Multitaller en el Canal Educativo de REDCO en 2009)

Sumado a lo anterior, otra de las dificultades que se pudo develar es que para muchos se hace difícil participar en discusiones a través de foros y de chats debido a que no están acostumbrados a ello, a que se les dificulta el manejo de las herramientas o, incluso, porque prefieren las discusiones presenciales. En ese sentido, tanto la afinidad por este tipo de propuestas mediadas por TIC, como las competencias en el manejo de herramientas tecnológicas también se constituyen como una gran dificultad para llevar a cabo dichos procesos. En cuanto a esto, los participantes consultados, reconocen la necesidad de un “cambio de chip” en el que los sujetos asuman las tecnologías como potenciadores de los procesos a la vez que se asumen ellos mismos como sujetos activos, participativos y propositivos. Un cambio que, al referirse a procesos formativos, debe asumir tanto el estudiante como el docente.

Por tanto, es posible afirmar que la realización de procesos virtuales formativos o de Gestión de Conocimiento (GC), como los mencionados en este trabajo, que suponen altos niveles de trabajo cooperado, participación, generación de contenidos, etc. necesitan de un perfil claro de sus participantes y que con el fin de no generar un escenario más de exclusión para aquellos que no están preparados

para asumirlos, será necesario generar procesos formativos que les permitan integrarse a dichas dinámicas. Una de las propuestas de la Línea educación y Virtualidad, a través de REDCO, que apuntan a reducir la brecha se refiere al Multitaller para Producción de Materiales Didácticos, un diplomado virtual que busca en los docentes una apropiación de las nuevas tecnologías y de las propuestas Educomunicativas, para aportar hacia la integración de la educación en la Sociedad del Conocimiento y donde los docentes aprenden a elaborar sus propios materiales didácticos con ayuda de las TIC.

4.3.2. Dificultades metodológicas

Muchos de los procesos llevados a cabo en REDCO, por la Línea Educación y Virtualidad, están planificados y estructurados metodológicamente desde una modalidad combinada de virtualidad y presencialidad, y requieren un alto grado de dedicación de tiempo para el cumplimiento de sus actividades. De acuerdo con lo expresado en el apartado anterior (dificultades referentes a los sujetos), algunos de los participantes consultados propusieron que se interviniera la propuesta metodológica para potenciar más los escenarios virtuales y reducir, sin erradicar, aquellos encuentros presenciales que han considerado como bastante valiosos. Esto se debe a que los participantes del proceso asumen que las ventajas de la virtualidad se manifiestan con mayor fuerza allí donde sus múltiples ocupaciones no les permiten desplazarse a lugares específicos en horarios específicos y por tanto, atribuyen a la propuesta virtual una capacidad para reducir las barreras temporales y espaciales, pero encuentran que la modalidad combinada los ubica en una situación donde dichas barreras siguen presentes.

Sin embargo, a pesar de que dichos participantes manifiestan su interés en que la propuesta sea reestructurada metodológicamente para dar prelación a los encuentros virtuales, se ha logrado establecer que esos “otros” escenarios de interacción que se dan desde la virtualidad (foros, chats, llamadas en video), representan para algunos de ellos un conjunto de dificultades que, además de hacer parte del ámbito metodológico, se entrelazan con esas dificultades que se

presentan en los encuentros presenciales (identificadas como “culturales”) donde se dificulta la participación y la interacción, y donde se requeriría por tanto una formación o capacitación previa a dichos encuentros. Paradójicamente lo que para algunos representa una dificultad para otros representa una fortaleza para el proceso.

En cuanto a los chat, por ejemplo, se manifestó que en aquellos momentos donde la participación es masiva se hace difícil seguir una discusión o un debate, debido a que en ocasiones se presenta una saturación de mensajes o participaciones, y que en el intento por ejercer una mejor moderación se incurre también en cohartar o disminuir la fluidez de las participaciones en el debate. Con respecto a esto, se encontraron percepciones que identificaban en aquellas discusiones o debates una estructura centralizada en el docente, donde todos los estudiantes participaban para obtener su aprobación en lugar de buscar retroalimentación y socialización con sus pares, e incluso, otras percepciones donde algunos participantes sentían que sus intervenciones no eran leídas, debido a la saturación de mensajes.

Por tanto, en el proceso de análisis de la información revisada, se encontraron sugerencias relacionadas con la búsqueda de metodologías más adecuadas y fluidas para el debate, teniendo en cuenta que es importante que todos los participantes se sientan escuchados, pero también que el resultado de la discusión debe manifestarse mediante la intervención y la interacción de todos sus participantes, de manera horizontal multidireccional y no centralizada en el docente u orientador de la discusión.

La moderación de los chats siempre ha sido una cosa un poco difícil porque cuando son conversaciones sincrónicas alrededor de un evento o alrededor de un tema que se esté trabajando es difícil que estén en un diálogo de verdad, si son muchas personas las que están interviniendo, [...] a veces no hay una comunicación real entre todos sino que parece que todos le están hablando solo al docente y no se están hablando entre sí. [...] yo creo que es algo que le pasa a casi todos los procesos en línea cuando se recurre a

la ayuda del chat. (Carolina Toro. Participante del proceso formativo del Multitaller en el Canal Educativo de REDCO en 2010)

En cuanto a los foros, algunos participantes percibieron que, al ser herramientas de comunicación asíncronas, otorgaban más oportunidades para preparar las intervenciones pero que se dilataban más en el tiempo y que por tanto, era más difícil de notar que había una nueva intervención. Sin embargo, se piensa que si las temáticas desarrolladas en el foro se acercan más al interés de los participantes serán productivos, siempre y cuando las intervenciones sean rigurosas académicamente hablando. Como consecuencia, se propone que tanto para la intervención en foros, chats y en los espacios de la Comunidad Virtual, es necesarios trazar con antelación objetivos muy claros y estos deben comunicarse con anterioridad a sus participantes con el fin de focalizar las discusiones.

4.3.3. Dificultades de infraestructura tecnológica

Cuando las plataformas ofrecen gran variedad de herramientas para la comunicación y la publicación de contenidos, es posible generar metodológicamente posibilidades de interacción entre los participantes, sin embargo, es posible encontrar que, además de las dificultades referentes a características propias de los sujetos como se explicó en el apartado anterior, es necesario que los contenidos estén estructurados de manera que los usuarios puedan navegarlos fácilmente. En cuanto a esto, es necesario que la estructura de las plataformas no sea muy compleja y que se pueda navegar de manera intuitiva.

Por su parte , a través de los participantes de REDCO, fue posible encontrar que la Comunidad Virtual, como uno de los componentes más jóvenes de REDCO, presenta para sus usuarios, algunos problemas de navegación, ya que para ellos la estructura se presenta de manera compleja al querer conjugar diversidad de posibilidades. Debido a que la participación en la Comunidad REDCO se estructura a partir de Comunidades (grupos), donde cada persona puede aportar a

través de diferentes formatos y lenguajes, desde su vinculación a uno o varios grupos, y donde cada participante cuenta con un perfil, la diversidad de información aportada por los integrantes de la comunidad genera una estructura que resulta confusa para algunos de ellos y que genera dificultades a la hora de buscar o encontrar algún recurso específico.

Sin embargo, además de las grandes cantidades de información que se generan en la comunidad y la estructuración y organización de dicha información en bloques complejos, otra de las dificultades estructurales que presenta la Comunidad REDCO, se manifiesta ante la posibilidad de ofrecer diversidad de Canales, ya que al ofrecer dicha posibilidad, dicho escenario virtual se estructura a través de más de una plataforma de trabajo que sería preciso integrar de manera más explícita para evitar confusiones.

Tabla 2. Algunas dificultades encontradas para los procesos de formación y de Gestión de Conocimiento (GC) en Redes de Conocimiento según los participantes consultados.

Algunas dificultades encontradas para los procesos de formación y de Gestión de Conocimiento (GC) en Redes de Conocimiento	
Categoría	Dificultades
Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Divergencia entre la modalidad virtual, semipresencial o combinada • Necesidad de encontrar mejores prácticas para interactuar en foros y chat • Necesidad de establecer objetivos claros para cada encuentro y comunicarlos a los participantes con anticipación.
De infraestructura tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de navegabilidad de las plataformas • Complejidad en la estructuración de los

	<p>contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración de las plataformas.
Inherentes a los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> • “Culturales” (referentes a la autonomía, la autogestión y la participación) • Problemas para producir contenidos constantemente • Manejo del tiempo • Relacionados con competencias tecnológicas.

4.4. Sobre la experiencia de cocreación en REDCO.

Aprovechando la experiencia del grupo de excelencia Artica, en el área de la cocreación en nuestra ciudad, y teniendo en cuenta la participación del investigador en dicho grupo durante la realización de la Maestría en cuestión, como parte del convenio realizado que brindaba patrocinio al programa, se recurrió a esta experiencia para evaluar la aplicabilidad de una de sus técnicas en escenarios virtuales, como forma de motivar la colaboración y la cooperación en las Redes de Conocimiento, partiendo de la idea de que dichas técnicas son utilizadas en procesos creativos con un mismo fin.

En ese sentido, se recurrió a la participación de la Comunidad Académica de Gerontología quienes llevaban a cabo en ese momento, y aún continúan, un proceso de fortalecimiento de su Comunidad mediante procesos de Gestión de Conocimiento (GC) desde la virtualidad, en el que utilizan las posibilidades de REDCO para comunicarse, compartir información, crear un seminario permanente de Gerontología para su grupo interdisciplinario, con el fin de avanzar hacia el logro de sus metas en capacitación, divulgación y desarrollo de política pública.

Mediante una sesión presencial, aprovechando su encuentro del primer jueves del mes, se le explicó la actividad y se puso a disposición el material para que trabajaran en grupos desde cualquier lugar y en la hora que tuviesen disponibles. Sin embargo, aunque la actividad esperaba una mayor acogida, se presentaron

algunas dificultades, de acuerdo con las habilidades o competencias técnicas de los usuarios, su disponibilidad de tiempo, su nivel de compromiso, entre otros.

Por tales motivos, desde la adaptación y aplicación de la técnica de cocreación en escenarios virtuales, se pudo establecer que si bien se resolvieron de alguna manera los limitantes de espacios y tiempos y se disminuyeron los recursos materiales, surgieron nuevos problemas de acuerdo con el contexto dado por la aplicación de dicha técnica.

Si bien es cierto, que al adaptar la técnica se pretendía encontrar una alternativa para prescindir de la necesidad de un espacio físico adecuado, reducir la gran cantidad de recursos materiales necesarios, facilitar la participación de los sujetos proporcionando flexibilidad en los tiempos y facilitar los registros de la técnica al permitir una recuperación más ágil de la información, la interacción en escenarios virtuales reveló otras características particulares que se relacionan con competencias o habilidades, con la infraestructura y con la motivación de los sujetos.

La mayoría de los participantes, manifestaron dificultades a la hora de realizar trabajos desde la virtualidad debido a que consideraban que sus habilidades en el manejo de computadores eran débiles. El grupo estaba conformado, en su mayoría, por adultos mayores y entre ellos algunos manifestaban tener un buen nivel de experiencia en el manejo de herramientas web. Aunque se pidió a estas personas que apoyaran a sus compañeros y se elaboraron tutoriales en video que explicaban la forma de participar muchos continuaron reacios a participar de la actividad, según manifestaron después, porque aún mantienen prejuicios sobre este tipo de trabajo y porque se les dificulta interactuar y participar de esa manera.

Por tanto, la primera fase de la actividad, donde se realizaba un análisis de las necesidades y problemas de la Comunidad Académica de Gerontología y se establecían posibles estrategias para afrontarlas, pudo realizarse, aunque se extendió en el tiempo durante días. Pero la segunda fase, donde los trabajos

realizados por cada grupo se ponían en discusión como forma de llegar a unas conclusiones colectivas, aún sigue en proceso.

Si bien, la plataforma virtual donde se llevó a cabo el ejercicio (<http://campusvirtualgitt.com/comunidad/?q=user/login&destination=/comunidad/>) (Comunidad REDCO) permitió publicar los documentos producidos para que los miembros de la Comunidad pudieran acceder a él y mediante un espacio de comentarios pudieran retroalimentar las propuestas de sus compañeros como forma de socialización para llegar a una propuesta concreta desde la colaboración, los participantes se vieron limitados por sus habilidades para el manejo de herramientas virtuales y la dinámica se vio afectada por la variabilidad de su motivación para participar de manera activa en el proceso.

Por tanto, se puede afirmar que para obtener un buen nivel de participación de los sujetos en una técnica llevada a cabo desde la virtualidad, es necesario realizar una selección rigurosa de los participantes, para asegurar que su perfil cuente con habilidades en el manejo computadores y herramientas virtuales, como competencias tecnológicas/digitales, además de contar con estructuras optimas en las plataformas como escenarios amigables con buenos niveles de navegabilidad y usabilidad. Sin embargo, es importante tener en cuenta también que, el hecho de que las condiciones de tiempo sean más flexibles permite que los participantes se dispersen y sea más difícil motivarlos, por lo que también se deberá contar con participantes con un alto interés en participar de la actividad y que tengan un perfil que los identifique como sujetos activos con capacidad para proponer y producir, como también contar con estrategias de motivación que permitan asegurar un buen nivel de participación de los sujetos implicados, lo que define las competencias clave para asumir las Redes de Conocimiento dentro de la Sociedad del Conocimiento, y que para la Línea Educación y Virtualidad del GITT se constituye en los perfiles de la Educomunicación como propuesta de innovación educativa hacia la responsabilidad social de la Educación Superior dentro de la Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación.

CONCLUSIONES

Las Redes de Conocimiento Virtuales se pueden entender como escenarios propicios para la formación y la Gestión del Conocimiento (GC), teniendo en cuenta las posibilidades de conformación de grupos heterogéneos e interdisciplinarios y las facilidades de trabajar conjuntamente en objetivos comunes mediante procesos comunicativos flexibles y horizontales.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen herramientas que facilitan la comunicación y la participación, generando altos niveles de interactividad, pero las dinámicas de este tipo de trabajo cooperado dependen de la participación de los sujetos implicados y por tanto, de un perfil específico, una metodología participativa y una plataforma interactiva bien consolidada.

La participación en Redes de Conocimiento virtuales se ve limitada por asuntos que se relacionan con la infraestructura tecnológica de la Red, pero también por la metodología utilizada para llevar a cabo los procesos y por el perfil del participante. Además de que la plataforma ofrezca las herramientas adecuadas para comunicarse y compartir información, la metodología empleada debe permitir el aprovechamiento de dichas herramientas y la generación de espacios de discusión, socialización y retroalimentación que permitan la Gestión de Conocimiento (GC).

Aunque la infraestructura y la metodología permitan la generación de dichos espacios, el sujeto que participa debe desempeñarse como un agente activo que no solo aprovecha las construcciones de los otros sino que además produce y comparte.

La realización de procesos virtuales formativos o de Gestión de Conocimiento (GC), que suponen altos niveles de trabajo cooperado, participación, generación de contenidos, etc. necesitan de un perfil claro y específico de sus participantes. Es importante tener en cuenta que con el fin de no generar un escenario más de

exclusión para aquellos que no están preparados para asumirlos, será necesario generar procesos formativos que les permitan integrarse a dichas dinámicas.

Es importante contar con canales de divulgación que permitan diseminar el conocimiento generado a partir de los procesos llevados a cabo en las Redes.

La cocreación como estrategia de creación conjunta ha sido ampliamente utilizada en contextos empresariales. Aunque los objetivos de la educación y los procesos empresariales se diferencian ampliamente, las técnicas utilizadas para la cocreación permiten motivar y aumentar los niveles de participación de las personas para lograr un trabajo cooperado a través de la colaboración con el fin de obtener soluciones o estrategias creativas con un alto nivel de aceptación de los implicados. Por tanto, las técnicas utilizadas en cocreación pueden alimentar los procesos de aprendizaje en la medida que contribuyen a mejorar y motivar los procesos de trabajo colaborativo e incluso, para facilitar el trabajo de los estudiantes en proyectos de forma cooperada.

La aplicación de dichas técnicas en escenarios virtuales permite la reducción de recursos materiales y flexibiliza las condiciones de tiempo y espacio para la participación de los sujetos, sin embargo tal flexibilidad puede causar la dispersión de los participantes, aumentar el tiempo de ejecución de la técnica y generar dificultades de participación por falta de competencias referentes al manejo de herramientas tecnológicas, por lo que dicha implementación deberá ser planteada para objetivos y perfiles específicos.

Los resultados de esta investigación se configuran como detonantes de otros estudios que puedan profundizar en aspectos como metodologías para la formación y la Gestión de Conocimiento (GC) mediante escenarios virtuales, estrategias para aumentar y conservar la motivación y el interés de los participantes en procesos de Gestión de Conocimiento (GC) a través de TIC, el uso de técnicas colaborativas de cocreación en procesos educativos, el uso de técnicas colaborativas de cocreación en escenarios virtuales, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1995). Educación en Internet. *Universitas Tarraconensis*, Serie IV, Vol. Extraordinario. Semana Pedagógica.
- Albornoz, M. y Alfaraz, C. (Ed.). (2006). *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión*. Buenos Aires: Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) y Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/libroRC2006.pdf>.
- Andrade, A. (2011). ¿Está preparado para la co-creación? *Perspectiva*, 8-10. Recuperado de http://www.contenidos.campuslearning.es/CONTENIDOS/353/curso/pdf/FIC_HA-PGNO-U13-A2-D1-PDF%20N%C2%BA%201.pdf.
- Aparici, R. (Coord.). (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Artiles, S. (2002). Las redes de conocimiento como producto de la gerencia de información en ambientes académicos. En F. Bejarano y M. Fernández (Coord.), *Gestión del conocimiento: Concepto, aplicaciones y experiencias* (pp.75-96). La Habana: Editorial Academia. Recuperado de http://www.innred.net/files/doc/1181932406_GC.pdf.
- Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, (14), 157-175. Recuperado de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/download/22/20>.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Blais, J. e Ippolito, J. (2009). De producto a co-creación. *Artecontexto*, (22), 22-33.

- Carballo, E. (2005). La innovación en la formación de profesionales, como un modelo pedagógico alternativo. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/lainnoen.htm>
- Cardarelli, G. (2009). Educación formal, no formal e informal y sus parecidos de familia. Recuperado de http://www.derechoseducacion.org.ar/derechos/images/pdf/enc_ed_no_form_al_graciela_cardarelli.pdf
- Caride, J. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, (321), 48-51. 321, 48-51.
- Casas, R. (Ed.). (2001). *La Formación de Redes de Conocimiento: Una Perspectiva Regional Desde México*. Barcelona: Antrhops-UNAM.
- Castell, M. (1999). *Trilogía. La Era de la Información*. Alianza.
- Chaparro, F. (1998). *Conocimiento, Innovación y Construcción de Sociedad: Una Agenda para la Colombia del Siglo XXI*. Bogotá: Colciencias y Tercer Mundo Editores.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>.
- Colciencias. (2006). *75 maneras de generar conocimiento en Colombia*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Dabas, E. y Najmanovich, D. (comp.). (1999). *Redes, el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y fortalecimiento de la Sociedad Civil*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dilo, D. (1998). *“De lo Tradicional a lo Virtual: Las Nuevas Tecnologías de la Información”*. Debate temático realizado por la UNESCO. París: UNESCO.

- Departamento Nacional de Planeación. (2009). *Documento CONPES 3582: Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Bogotá D.C. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3582.pdf>.
- Elizalde, A. (2008). La Sistematización y los nuevos paradigmas del Conocimiento y el saber. *Magisterio*, (33), 37-42. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/revista_magisterio_33.pdf.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social: Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1972). *Educación Liberadora*. Medellín: Prisma.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2006). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización de Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. En A. Ayuste (Coord.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp.39-64). España: Octaedro Editorial.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, C. (2002). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas: CENDES - Editorial Nueva Sociedad.
- Guitart, P. (2008). Cocreación de experiencias: un nuevo paradigma de la innovación. Recuperado de

http://www.todoenunclick.com/Notas/cocreacion-de-experiencias-un-nuevo-paradigma-de-innovacion_12387.html.

Gutiérrez, A. (1991). *Educación multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gutiérrez, A. (2005). Urge trabajar con los colectivos más marginados desde un punto de vista cultural y escolar, que suelen también ser los de menor poder adquisitivo. Recuperado de <http://www.educaweb.com/publicaciones/monografico/2005/alfabetizacion-digital/>.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1991). *La Mediación Pedagógica: Apuntes para una Educación Alternativa a Distancia*. San José, Costa Rica: Nderland Training Center.

Hanson, S. (2002). Las inseguridades en la sociedad del conocimiento. *Revista internacional de ciencias sociales*, (171), 48-59. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/171-fulltext171spa.pdf>.

Hidalgo, C., Natenzon, C. y Agunin, A. (2010). Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: Estudio de caso. *Pueblos y fronteras digital*, 6(9), 68-96. Recuperado de http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a10n9/art_03.html.

Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Landow, G. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Lara, J. (2006). Teorías de las redes sociales. *Revista Electrónica Acción Educativa*, (6), 68-84. Recuperado de

<http://face.uas.edu.mx/contenido/publicaciones/descargas.php?f=../documentos/revistas/num6.pdf>.

Ley de ciencia, tecnología e innovación (1286 del 2009). Colombia. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-195834_archivo_pdf.pdf.

Línea Educación y Virtualidad. (2009). *Hipermedia Educativa: "La Educación Una Aventura Virtual"* [CD-ROM]. Material Educativo del diplomado: "Multitaller para la creación de material didáctico". Medellín: Facultad de Educación, Sección de Medios.

Llop, R. (2012). Co-creación: la creatividad no es exclusiva. *Visual*, (157), 10-11. Recuperado de <http://www.rosallop.com/blog/co-creacion-la-creatividad-no-es-exclusiva/#sthash.MlFTSBI3.dpbs>.

Lopera, H. (2000). Integración de Redes de Conocimiento: una responsabilidad de la biblioteca universitaria. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/6219/1/lopera.pdf>.

López, M. (1998). Aportes Reales de las Nuevas Tecnologías a la Enseñanza, en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Compilación de B. Fainhole. Buenos Aires: Ed. AIQUE.

Marín, L. (s.f.). Técnica y Virtualidad Pensar las Nuevas Tecnologías. [Versión electrónica]. *Cuaderno de Materiales Filosofía y Ciencias Humanas*, (18). Recuperado de <http://www.filosofia.net/materiales/num/num18/Tecnivir.htm>.

Matilla, A. (1996). Los medios para la comunicación educativa. En R. Aparici. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Minakata A. (2009). Gestión del Conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Revista Electrónica Sinéctica*, (32). Recuperado de

http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_06/sin32_mina_kata.pdf.

Molina, R. y Bonilla, M. (2008). Comunicación y participación en un red virtual de docentes en el área de matemáticas. *Revista Anales*, 8(2), 157-175. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3623632.pdf>.

Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. Ponencia publicada en el libro de actas de las *IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/orgeduc/redes/Quintina%20Martin%20Moreno.pdf>.

Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Recuperado de http://www.redligare.org/IMG/pdf/lugar_educacion_frente_asignacion_social_destinos.pdf.

Núñez, V. (Coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

Ordóñez, P. (2001). La gestión del conocimiento como base para el logro de una ventaja competitiva sostenible: la organización occidental versus japonesa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 7(3), 91-108. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206171.pdf>.

Ortega, A. (2007). REDIN. Modelo de creación de redes inteligentes de conocimiento para el fortalecimiento de la autogestión del aprendizaje.

Laurus, 13(24), 377-407. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485019.pdf>.

Ospina, W. (2011). *Preguntas de William Ospina para una Nueva Educación. Presentado por Luis Enrique Garay*. Fundación Luis Amigo. Bogotá: Facultad de Educación.

Pérez, G. (2004). *Pedagogía Social - Educación Social*. Madrid: Narcea S.A.

Pérez, G. (2005). Presentación. *Revista de educación*, (336), 7-18. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336.pdf>.

Pérez, J. (2002). De la educación multimedia a la mediación del conocimiento: estrategias de formación. Ponencia presentada en el Segundo Congreso de Imagen y Pedagogía. Mazatlán, Sinaloa. Recuperado de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/De%20educ%20multimedia%20a%20mediacion%20conocimiento.pdf>.

Pérez, Y. y Castañeda, M. (2009). Redes de conocimiento. *Ciencias de la Información*, 40(1), 3-20. Recuperado de <http://cinfo.idict.cu/cinfo/article/view/36/35>.

Planella, J., Vilar, J., Pié, A., Sáez, J. y Úcar, X. (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC

Plested, M. y Ramírez, E. (2005). Los Entornos y Ambientes de Aprendizaje Virtuales como Estrategia Didáctica para la Generación de Construcción del Conocimiento. Sistematización de una experiencia académica interdisciplinaria. Recuperado de http://www.campusvirtualgitt.net/campus_linea/images/stories/documentos/publicaciones/PONENCIA%20UNIVERSIDAD%20TOLIMA.pdf

Prahald, C. y Ramaswamy, V. (2000). Cooperación y competencia. *Gestión*, 3(3), 47-57.

- Prahald, C. y Ramaswamy, V. (2004). *El futuro de la competencia: creación conjunta de valor único con los consumidores*. Barcelona: Edición Gestión 2000.
- Quiceno, H. (1995). Rousseau y el concepto de Formación. *Educación y Pedagogía*, (14-15), 66-92. Recuperado de <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/FORMACION%20ROUSSEAU.pdf>.
- Quintana, J. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson
- Quintina, M. y Moreno C. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/orgeduc/redes/Quintina%20Martin%20Moreno.pdf>.
- Ramírez, E. (2003). *Estrategias conceptuales y metodológicas para la construcción del conocimiento de hoy*. Medellín: Zuluaga.
- Ramírez, E. (2009). El Campus Virtual GITT como un modelo de análisis desde el desarrollo y transferencia de conocimiento. Recuperado de http://www.campusvirtualgitt.com/campus_linea/images/stories/documentos/publicaciones/LACLO%202007.%20febrero%202009.pdf
- Ramírez, E. (2010). MULTITALLER para la creación de Materiales Didácticos. Recuperado de http://www.campusvirtualgitt.net/campus_linea/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=47
- Ramírez, E. (2011). Simbiosis de una Combinación entre la Aplicación de un Prototipo Virtual - CDROM Educativo – y una Plataforma Virtual –Campus Virtual GITT- para la Construcción y Gestión de Conocimiento. Grupo Unipluriversidad, Facultad de Educación Universidad de Antioquia. 11 (1) Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/10579/9710>

REDCO: Red de Conocimiento para la Regional Oriente. Recuperado de <http://www.campusvirtualgitt.net/redco/>

Restrepo, B. (2002). Investigación en educación. Módulo Siete: Investigación en educación. ARFO Editores e Impresores Ltda.

Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Educación y Pedagogía*, (14-15), 15-35.

Saez, J. (1992). Los educadores sociales. ¿Tecnólogos o intelectuales? *Pedagogía Social*, (7), 179-189. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541892.pdf>

Saigí, F. (2011). Aprendizaje colaborativo en red: el caso del Laboratorio de Telemedicina. *Gaceta Sanitaria*, 25(3), 254-256. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/gsv/v25n3/campo.pdf>.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e impresores Ltda. Recuperado de http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

Sloep, P. y Berlanga, A. (2001). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 19(37), 55-64. Recuperado de <file:///C:/Users/k1000o/Downloads/Comunicar-37-Sloep-Berlanga-55-64.pdf>.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: ediciones Morata.

Hagström, M. (2011). Transformation 2.0 for an effective social strategy. Recuperado de <http://reports.weforum.org/global-information-technology-report/>

- UNESCO (Comp.). (2005). Informe mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Vargas, G. (1992). Formación y subjetividad: Epistemología, lenguaje y pedagogía. *Educación y Pedagogía*, (8-9), 17-37. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5674/5094>.
- Vélez, C. y Álvarez, O. (2001). Aproximaciones a una pedagogía social en Colombia. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigo*. (5), 73-85.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wellman, B. (2000). El análisis estructural: del método y la metáfora a la teoría y la sustancia. *Política y sociedad*, (33), 11-40.
- Zapata, J. (2005). *La investigación en la formación de maestros y maestras. ¿Qué y cómo se enseña y se aprende?* Medellín: Ed. Marín Vieco.
- Zapata, J. (2010). *La formación de los nuevos profesionales*. Medellín: Colección Asoprudea N° cinco.
- Zapata, J. y Zapata, I. (2011). *Por una escuela sin fronteras. La pedagogía social en la formación de maestros y maestras*. Medellín: Artes y Letras.

ANEXOS

1. Protocolo de compromiso ético



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROTOCOLO DE COMPROMISO ÉTICO Y ACEPTACIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Nombre de la investigación:

“Las Redes de Conocimiento como escenarios propicios para la formación, la comunicación y la cocreación en procesos de gestión de conocimiento. Estudio de caso REDCO.”

Investigador: *Juan Camilo Pérez Arias*

Como investigador presenté mi compromiso ético con los participantes de los procesos de la Red de Conocimiento REDCO que han sido convocados a hacer parte de esta investigación, mediante las actividades preparadas para obtener información desde sus experiencias. En este sentido, se realizan los siguientes compromisos:

Hacer uso adecuado y discrecional de la información producida y registrada en el marco de este trabajo, con el único fin de lograr los objetivos propuestos por la investigación y en la perspectiva de contribuir con aportes para el mejoramiento de la Educación desde el trabajo colaborativo. Así como cuestiones metodológicas y teóricas a la línea de investigación y al grupo de excelencia ARTICA.

El uso discrecional y adecuado de la información registrada y de su análisis, implica que la misma solo será utilizada para los propósitos enunciados y que, en relación con ello, se evitará la alusión a nombres propios, se valorará con respeto y responsabilidad los aportes y, finalmente, que los análisis y resultados serán compartidos en primera instancia a algunos de estos participantes, para su evaluación.

Desde esta perspectiva las personas que firman este documento autorizan al investigador registrar su participación en: actividades desarrolladas en REDCO u otros procesos de la Línea de Investigación Educación y Virtualidad del GITT que apunten hacia las temáticas de interés de la investigación, que serán registradas en audio y fotografía. Al respecto se solicita también a los firmantes de este documento anotar, algunas recomendaciones o sugerencias que consideren pertinentes en relación con la autorización que otorgan al investigador.

Nombre	Firma	Sugerencia o recomendación
Luis Fdo Pérez Aba		q nos den a conocer los puntos de vista
Ruben Nandores		Utilizar la información con fines educativos e investigativos, respetando derechos de autor.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Inés Alicia Mejía Alvarez		Que se sigan promovien- do procesos formativos en la educación.
Jenny Marcela Zapata Muñoz		Tener presente dar a conocer el trabajo final.
Juan Carlos Bermúdez López		Solicitó que me brinden la posibilidad de editar el trabajo final
Huber Morales		
Diana Carolina Toro Flórez	CAROLINA TORO	

2. Instrumento 1: Guía para entrevista semiestructurada.

Objetivo general

- Reconocer, desde la experiencia de los sujetos, los elementos principales de las prácticas formativas de la Línea de Investigación y Virtualidad utilizadas en REDCO y su Canal formativo.
- Indagar sobre los roles que asumen los participantes en los procesos llevados a cabo en los diferentes Canales de REDCO.
- Indagar sobre los procesos orientados a la Gestión de Conocimiento desde los diferentes Canales de REDCO
- Indagar por las posibles transformaciones que ha logrado REDCO desde sus diferentes Canales en los sujetos participantes de sus procesos.

Entrevistados

Se aplicará el instrumento a algunos participantes de los procesos llevados a cabo por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad en REDCO y sus diferentes Canales desde el año 2009 para indagar sobre su percepción de la experiencia que han tenido durante su participación en los procesos mencionados y las posibles transformaciones que dichos procesos han logrado en sus dinámicas formativas-académicas, profesionales, personales e institucionales.

Preguntas orientadoras

Recomendaciones

Es fundamental lograr la confianza y el diálogo con el entrevistado, para lo cual lo primero es preguntarle por su experiencia, y en las preguntas enfatizar en eso. Inicialmente hacer una pregunta general en la cual el entrevistado de cuenta de diferentes aspectos relacionados con los objetivos del estudio. Se deben elegir unas temáticas sobre las cuáles se pretende recoger información para cuando el entrevistado las mencione, mostrar interés y buscar profundizar o conocer más detalles sobre estos tópicos. En la segunda parte de la entrevista se indaga sobre su percepción acerca de las ventajas y desventajas del trabajo virtual y en red. Finalmente mostramos interés en conocer sus sugerencias o recomendaciones sobre el trabajo en red desde la virtualidad.

Preguntas orientadoras

1. ¿Desde su experiencia me puede describir cómo fue llevado a cabo el proceso en que participó con la Línea de Investigación Educación y

Virtualidad, qué diferencias encuentra en comparación con otros procesos similares, y qué asuntos destaca de dicha experiencia?

2. ¿Podría describirme qué tipo de roles y comportamientos asumían los sujetos involucrados en el proceso en que participó?
3. ¿Considera usted que dentro de las prácticas y actividades desarrolladas en el proceso se puede identificar una orientación hacia la Gestión del Conocimiento (GC)? ¿De qué manera?
4. ¿Desde su percepción, qué ventajas y desventajas tiene el trabajo en red y el uso de las TIC para procesos formativos y de Gestión de Conocimiento?
5. ¿Qué elementos sugieres o recomiendas que se pueden implementar para mejorar estos procesos llevados a cabo desde la virtualidad?

Temáticas de interés

¿Qué elementos se resaltan de las prácticas formativas llevadas a cabo por la Línea de Investigación Educación y Virtualidad en REDCO y sus diferentes Canales?

¿Qué prácticas en relación a la Gestión de Conocimiento perciben los participantes de dichos procesos?

¿Cuál es la ventaja y desventaja de trabajar mediante las TIC en procesos formativos y de Gestión de Conocimiento (GC)?

¿Cómo se relacionan los sujetos que hacen parte de dichos procesos mediante REDCO y sus diferentes Canales?

¿Las metodologías utilizadas por la Línea facilitan la comunicación?

¿Las metodologías utilizadas por la Línea facilitan la cooperación y el trabajo colaborativo?

¿Las metodologías utilizadas por la Línea facilitan o permiten la cocreación?

¿Las metodologías utilizadas por la Línea facilitan la participación de los agentes involucrados?

¿Tiene algún grado de incidencia la comunicación en los procesos de formación y Gestión de Conocimiento?

¿Tienen algún grado de incidencia los procesos de formación y Gestión de Conocimiento en las dinámicas formativas-académicas, profesionales, personales e institucionales de los participantes?