

1. **TIPO DE DOCUMENTO:** tesis de maestría.
2. **TITULO:** Un estudio sobre las imágenes de hombre desde la *bildung* digital en clave de antropología pedagógica.
3. **AUTOR (ES):** Erika Teresa Duque Bedoya, Paola Andrea Landazábal Fuentes, Oscar Fabio Rendón Ángel.
4. **LUGAR:** Bogotá D.C., Colombia.
5. **FECHA:** 24 de enero de 2022.
6. **PALABRAS CLAVES:** *bildung*, *bildung* digital, formación, imágenes de hombre, antropología pedagógica.
7. **DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:** el presente trabajo tiene por objetivo consolidar a través de un análisis documental, las imágenes de hombre desde la *bildung* digital. Esta investigación es relevante por dos motivos: el primero es que la *Bildung* digital como concepto emergente, requiere comprender la *Bildung* clásica. Para ello, se efectuó un rastreo documental sobre la *bildung* clásica, no solo en la edad moderna y contemporánea sino en estos últimos cinco años. En el contexto colombiano son pocos los estudios que se han realizado sobre la temática, lo cual ofrece una oportunidad académica interesante. En el ámbito internacional se han encontrado estudios, sobre todo en los países nórdicos. Por tanto, esta investigación y sus resultados aportarán al corpus académico, ya que contribuirá a conceptualizar la *bildung* digital y las imágenes de hombre derivadas.
8. **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Antropología Pedagógica y Desarrollo Humano.
9. **METODOLOGÍA:** El tipo de investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, adoptando el análisis documental de contenido. La revisión comprendió el análisis de 96 artículos de las bases de datos académicas Scopus y Pubindex, entre los años 2017 a 2021.
10. **CONCLUSIONES:** los resultados del análisis documental evidenciaron que las imágenes de hombre desde la *bildung* digital son tres: la primera imagen de hombre desde la *bildung* clásica, la segunda imagen desde la *bildung* digital con un hombre crítico frente al uso de los medios digitales y la tercera imagen de hombre en la *bildung* digital que muestra una amplia relación con las competencias digitales.

Un estudio sobre las imágenes de hombre desde la *bildung* digital en clave de antropología pedagógica

Erika Teresa Duque Bedoya
Paola Andrea Landazábal Fuentes
Oscar Fabio Rendón Ángel

Tesis de Maestría presentada para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación

Asesor: Liliana Saavedra Rey, Doctor (PhD) en Humanidades, Humanismo y Persona.



Universidad de San Buenaventura
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Bogotá)
Maestría en Ciencias de la Educación
Bogotá D.C., Colombia
2022

Citar/How to cite	(Duque, Landazábal y Rendón, 2022)
Referencia/Reference	Duque Bedoya, E., Landazábal Fuentes, P. A., & Rendón Ángel, O. F. (2022). <i>Un estudio sobre las imágenes de hombre desde la bildung digital en clave de antropología pedagógica</i> [Tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura Bogotá.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	

Maestría en Ciencias de la Educación, Cohorte XXI.

Grupo de Investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía [TAEPE] (Bogotá)

Línea de investigación antropología pedagógica y desarrollo humano (Bogotá)



Biblioteca Digital (Repositorio)
www.bibliotecadigital.usb.edu.co

Bibliotecas Universidad de San Buenaventura

Biblioteca Fray Alberto Montealegre O.F.M. - Bogotá.

Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo O.F.M. - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.

Departamento de Biblioteca - Cali.

Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia - www.usb.edu.co

Bogotá - www.usbbog.edu.co

Medellín - www.usbmed.edu.co

Cali - www.usbcali.edu.co

Cartagena - www.usbctg.edu.co

Editorial Bonaventuriana - www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Revistas científicas – www.revistas.usb.edu.co

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Dra. Liliana Saavedra Rey, asesora de la investigación, por su gran ayuda, aportes y paciencia en la elaboración de este trabajo de grado.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1 Planteamiento del problema	13
1.1 Antecedentes	18
2 Justificación.....	29
3 Objetivos	34
4 Marco teórico	35
4.1 Antropología Pedagógica.	35
4.2 La <i>Bildung</i>	38
4.3 La <i>Bildung</i> Digital	44
4.3.1 ¿Qué es lo digital?.....	44
4.3.2 Bildung digital	48
4.3.3 Competencias digitales	52
4.4 Imágenes de hombre.....	53
5 Metodología	58
5.1 Fases del análisis documental.....	60
5.1 Fase 1 Rastreo documental.	61
5.2 Fase 2 Clasificación de documentos.	65
5.3 Fase 3 Selección de documentos.....	65
5.4 Fase 4 extracción de los elementos documentales para su análisis	66
5.5 Fase 5 Lectura cruzada y comparativa de los documentos seleccionados: imágenes de hombre.	150
6 Conclusiones	164

Referencias166

Anexos.....173

Lista de tablas

Tabla 1 Relación de artículos revisados y seleccionados para el análisis.....	61
--	----

Lista de figuras

Figura 1. Fases desarrolladas del análisis documental.....	58
Figura 2. Matriz general Pubindex.....	62
Figura 3. Matriz general Scopus.....	62
Figura 4. Clasificación de documentos por códigos.....	63

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo consolidar a través de un análisis documental, las imágenes de hombre desde la *bildung* digital. La metodología está enmarcada desde el paradigma cualitativo y se llevó a cabo mediante un análisis documental en un horizonte temporal de los últimos cinco años, sobre las categorías de análisis formación, *bildung* digital, competencias digitales e imágenes de hombre. Los resultados de esta investigación mostraron que las imágenes de hombre desde la *bildung* digital son tres: la primera imagen de hombre desde la *bildung* clásica, la segunda imagen desde la *bildung* digital con un hombre crítico frente al uso de los medios digitales y la tercera imagen de hombre en la *bildung* digital que muestra una amplia relación con las competencias digitales.

Palabras clave: *bildung*; *bildung* digital; formación; imágenes de hombre; antropología pedagógica.

Abstract

The present work aims to consolidate, through a documentary analysis, the images of men from the digital bildung. The methodology is framed from the qualitative paradigm and was carried out through a documentary analysis in a time horizon of the last five years, on the categories of analysis training, digital bildung, digital skills and images of man. The results of this research showed that the images of men from the digital bildung are three: the first image of a man from the classic bildung, the second image from the digital bildung with a critical man in front of the digital media and the third image of a man in the digital bildung that shows a broad relationship with digital skills.

Keywords: bildung, digital bildung, training; man images; pedagogical anthropology.

Introducción

"La pedagogía construye castillos en el aire si no encuentra respuesta a la pregunta" *¿quién es el hombre?* " Edith Stein (2003, p. 768).

No parece descabellado iniciar una introducción a este trabajo de investigación con esta afirmación de Edith Stein. Todas las teorías sobre el hombre requieren un hombre situado en un contexto frente a otros hombres, frente a lo político, lo cultural, lo religioso, lo social, lo educativo. Sin embargo, dichas teorías entran en peligro de extinción cuando la pregunta por el hombre en sí mismo, se olvida o se ignora, analizando la realidad humana de manera parcializada. Esta afirmación se propone, no con ánimo de negar todas las teorías o respuestas sino justamente porque se requiere con mayor urgencia, un hombre preparado para enfrentar la sociedad líquida y relativista, desde las posibilidades y particularidades del mundo digital con relación a su acceso, interacción y ética, y cuyo impacto se evidenció a partir de la pandemia del Covid-19.

No obstante, ¿dónde están las fronteras de lo digital? y ¿es lo digital un medio para conocer mejor al hombre? Nuevamente la antropología pedagógica pregunta por un modelo o imagen de hombre que lo perfeccione o lo destruya, basándose en esa característica humana de la formabilidad, pero ahora desde este universo digital, con todas sus implicaciones. Por tales razones, esta investigación propone analizar la pregunta ¿cuáles son las imágenes de hombre que están surgiendo en la *Bildung* digital? es decir, ¿cuáles son los modelos de hombre que propone lo digital?

Esta investigación es relevante por dos motivos: el primero es que la *Bildung* digital como concepto emergente, requiere comprender la *Bildung* clásica. Para ello, se efectuó un rastreo documental sobre la *bildung* clásica, no solo en la edad moderna y contemporánea sino en estos últimos cinco años. En el contexto colombiano son pocos los estudios que se han realizado sobre la temática, lo cual ofrece una oportunidad académica interesante. En el ámbito internacional se han encontrado estudios, sobre todo en los países nórdicos. Por tanto, esta investigación y sus resultados aportarán al corpus académico, ya que contribuirá a conceptualizar la *bildung* digital y las imágenes de hombre derivadas.

El segundo motivo es que la *Bildung* digital surge de la reflexión del impacto de las TIC en la educación y que ofrece retos en cuanto a repensar nuevamente el papel del hombre frente a lo digital. En los años noventa, cuando fue obligatoria la incursión de los computadores en el sistema educativo, la literatura académica se encaminó hacia el uso de las tecnologías computacionales en el aula, pero ahora el contexto ha cambiado: se ha facilitado el acceso a la Internet a través de dispositivos móviles, que ofrecen también software de interacción como las redes sociales y la facilidad para crear y consumir contenido. Las personas ya son prosumidoras: producen y consumen información, lo cual ha afectado notablemente, la manera de ver el mundo, cada vez más globalizado y consumista y por tanto, es necesario reflexionar cómo las TIC pueden contribuir a la formación del hombre actual y revisar las tensiones en cuanto a su relación con el término competencia digital y la formación profesional. Así, conceptualizar sobre la *bildung* digital enriquece la reflexión pedagógica al respecto a estos ámbitos e invita a explorar su significado.

Esta investigación se abordó desde el análisis documental, siguiendo las cinco etapas propuestas por el profesor Sandoval Casilimas (1996) en su libro *Investigación Cualitativa* y se encontraron tres imágenes de hombre: una imagen clásica que no ha perdido su vigencia, otra es una imagen de hombre crítico frente a los medios digitales y la tercera, es una imagen de hombre entre la *Bildung* digital y las competencias digitales. Aunque se han encontrado las imágenes de hombre frente a lo digital, estas no están concluidas: en primer lugar, porque el hombre siempre está en proceso de autorreflexión, crecimiento y perfección y siempre ofrecerá alternativas ontológicas de conocimiento. En segundo lugar, el mundo digital se transforma continuamente: diariamente se exploran nuevas posibilidades tecnológicas que interrogan sobre su aplicación y utilidad en el mundo, y en tercer lugar, el contexto social, político, económico y cultural también es cambiante y, a veces, hostil para el ser humano.

El hecho de la indeterminación sobre la conclusión de las imágenes de hombre es afortunado: siempre será posible analizar la pregunta por el hombre, aunque cambien los contextos y las herramientas. La pregunta por encontrar una mejor manera de educar al hombre estará abierta siempre, aunque cambien los medios, la antropología pedagógica siempre estará vigente. Depende del hombre formularse las preguntas correctas para encaminar su vida hacia la perfección.

De esta manera, la investigación se divide en 3 capítulos: el primero describe como se originó la idea abordada mediante el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación de la temática y algunos antecedentes en el ámbito académico. El segundo capítulo se refiere al marco teórico que sustenta esta investigación y que contiene un estudio sobre los conceptos fundantes como son la antropología pedagógica, la *bildung*, la *bildung* digital, las imágenes de hombre y las competencias digitales. Finalmente, el tercer capítulo describe la metodología de análisis documental, con sus respectivas fases y así mismo, contiene el análisis documental detallado de la investigación para llegar a las imágenes de hombre propuestas como resultado del ejercicio.

1 Planteamiento del problema

Esta investigación tiene su origen en un trabajo anterior presentado para la obtención del título de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, titulado: *Tendencias de la Bildung, una revisión bibliográfica*, elaborado por dos de los tres investigadores: Erika Teresa Duque Bedoya y Oscar Fabio Rendón Ángel y que consistió en un rastreo bibliográfico para identificar las tendencias actuales en la conceptualización de la *Bildung* de acuerdo con la literatura académica. Uno de los hallazgos fue la emergencia del concepto de la *Bildung* digital, como consecuencia de la influencia de las TIC en la educación y el impacto social de estas tecnologías. Así se identificaron dos tendencias en la lectura de la *Bildung* digital: la primera extendiendo el concepto de *Bildung* hacia las competencias digitales, una posición que tiene alcances políticos y que también puede ser entendida a la luz de los resultados de las pruebas de conocimiento mundiales y la segunda, es una *Bildung* tecno-cultural, como una búsqueda por comprender la formabilidad del hombre a la luz de la influencia de la tecnología para lograr un ideal de hombre.

Este hallazgo sobre la *Bildung* digital permite preguntarse acerca de las imágenes de hombre que surgen a partir de la influencia de la tecnología en el diario vivir, como lo evidenciaron las consecuencias de la epidemia del Covid-19, que impulsó la migración de muchos procesos educativos y laborales hacia el mundo digital y que influenció significativamente, la estructura social moderna. El proyecto de hombre necesariamente necesita una imagen, porque propone formas de educar y de convivir en la sociedad, canaliza los proyectos educativos, legitima las propuestas políticas y asienta sobre una base tangible y humana, las leyes que se postulan en los estados.

Así, la imagen de hombre necesariamente lo interroga sobre su origen, su modo de ser, su desarrollo, sus relaciones sociales, forma de vida, manera de actuar (Hamman, 1992) y por ello propone estilos de vida que orientan los proyectos educativos de cada época. Así las cosas, es necesario analizar la imagen del hombre a través de la Antropología Pedagógica, ya que es un concepto ligado a la formabilidad, un aspecto que hace parte de la naturaleza humana, porque toda su vida es un proceso de formación, de adaptación, de reeducación, de reformación (Horlacher, 2015).

La formabilidad tiene sus fundamentos teóricos pedagógicos en el idealismo alemán y la palabra que ha tratado de definirlo es la *bildung*, que tiene su origen etimológico en la palabra alemana “*bild*” cuyo significado es imagen, retrato, ilustración y también del verbo “*bilden*”, derivado de la palabra “*bild*” que significa “dar forma”, así una aproximación al significado en español sería “formabilidad” (Runge y Garcés, 2011). Este concepto es sustancial en los estudios educativos porque constituye la esencia del proceso formativo del ser humano, ya que, como afirman los autores, permite entrar en un estado de “antropologización”, a ser vinculado a otro y por tanto a sentir la necesidad de ser educado. Sin embargo, su definición es motivo de controversia, porque lo enriquecen diversas corrientes filosóficas y modos educativos que también dificultan conceptualizar (Duque, Rendón y Vergara, 2020).

Ahora bien, la antropología pedagógica es una disciplina que pretende mostrar cómo es posible la “realización del hombre a través de la educación y cómo (...) los medios educativos vienen determinados por las condiciones propias del ser del hombre” (Hamman, 1992, p.36). Esta disciplina conjuga el estudio del ser humano y su entorno con la manera en la cual es posible facilitar los medios para que el hombre logre fomentar mediante la educación, su autodeterminación. Sin embargo, las preguntas sobre ¿quién es el hombre? ¿Cuál es su origen, su desarrollo, sus relaciones sociales, su manera de actuar? y ¿cuál es su fin existencial? han tratado de recibir respuestas de acuerdo con diferentes estadios filosóficos y la información que se ha venido recopilando de diversas disciplinas como las ciencias naturales en diferentes periodos históricos. De esta manera, “se puede considerar la idea universal de que a un nuevo período histórico corresponde una nueva educación” (García-Hoz, 1987, p. 13).

Las respuestas a estas preguntas han generado diferentes imágenes del hombre que pueden oscilar entre las materialistas hasta las trascendentales y cada una propone un estilo de vida que afecta la educación y las ideologías políticas. Por ejemplo, la propuesta de la teoría darwiniana motivó imágenes materialistas del hombre, radicales y reforzadas por pensadores como Haeckel y Nietzsche que tendrán grandes consecuencias en el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. También, los planteamientos dialécticos de Hegel sustentaron la imagen de hombre promulgada por Marx en su materialismo dialéctico y su lucha de clases que colocaron al proletariado como inicio de una nueva sociedad. O también las imágenes derivadas del positivismo, que realza las ciencias exactas, pero desprecian valores espirituales, o el hombre en la imagen del conductismo

que es analizado por medio de las respuestas a estímulos que fundamentará una imagen del hombre cibernético que responde igual que las máquinas, recibiendo y procesando información según lo requerido en la misma. Otras imágenes de hombre fueron tomando otro matiz en cuanto a mirarlo como un ser espiritual que interactúa y responde al entorno, de lo cual se derivaron otras imágenes como las propuestas por Hartmann y Gehler, que buscan responder a la pregunta por la naturaleza espiritual del hombre en cuanto a su grado de adaptación al medio y su capacidad de formabilidad, para responder a las deficiencias con la que la naturaleza dotó al hombre al momento de nacer (Hamman, 1992).

Estas imágenes tienen en común el hecho de que tratan de explicar el hombre desde evidencias científicas o filosóficas. Sin embargo, el hombre es ontológicamente rico para ser explicado desde lo material y lo positivo, y aunque estas imágenes explican algunos comportamientos, no puede abordarlo completamente, por tanto, es posible caer en reduccionismos dolorosos. Resulta entonces problemático señalar como definitiva, una imagen del hombre que pueda abarcar su misterio, que no lo reduzca y que mucho menos lo saque de esta dimensión terrena en la que se realiza. Entonces, sigue en el tintero encontrar respuestas a su deseo interno por desplegar su propia naturaleza y trascender, encontrar un sentido a su existencia y dejarse formar no solo por lo inmediato y superfluo, sino también por lo fundamental y permanente. Es decir, la pregunta por el hombre que se forma y quiere mejorarse continuará abierta, por eso, la antropología pedagógica está siempre vigente.

Ahora bien, existe un hito emergente e importante en cuanto a la motivación por preguntarse acerca de la imagen del hombre a la luz de la *Bildung* o la formabilidad, y es la aparición e influencia de la tecnología, sobre todo las relacionadas con lo digital (TIC) en la vida del hombre. Las TIC traen consigo muchas ventajas como la globalización y la inmediatez de las comunicaciones, el acceso a la información, las facilidades para vivir cómodamente en el hogar, entre otras. Sin embargo, también ha provocado situaciones preocupantes en cuanto a la influencia de los medios de comunicación de masas (Buckingham, 2015), el manejo de la información en cuanto a la “formación” de las nuevas generaciones (Godhe, 2019), la manipulación que ejerce sobre el pensamiento y la vida del hombre (Eckberg y Schwieler, 2020), así como la posibilidad de acentuar brechas sociales. Debido a la influencia de las TIC, es pertinente y necesario profundizar en las imágenes del hombre que están surgiendo, porque el mismo funcionamiento

materialista, inmediatista y de consumo de la tecnología puede llevar a que sea concebido también como un “recurso” que se manipula, se consume y se desecha, trayendo consigo consecuencias sociales nefastas que van en contra del sentido trascendente que propone la *Bildung* y también proponiendo sistemas educativos, sociales y políticos que pueden ir en contra de la democracia y el bien común. En consecuencia, se hace necesario profundizar en lo que es la antropología pedagógica, para ubicar esta investigación dentro de esta área de estudio, teniendo en cuenta que es multidisciplinar, vigente -como se mencionó- humanista porque siempre busca encontrar como mejorar las condiciones de educación teniendo en cuenta su entorno y por todas estas razones, no es casual que se constituya como la línea fundamental de investigación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, donde se enmarca este trabajo de investigación.

La pregunta por la formabilidad del hombre en un entorno digital se plantea entonces, como un nuevo reto que pretende encontrar la autorrealización y la trascendencia, pero ahora, desde las posibilidades que la tecnología, especialmente las TIC presentan para el hombre y que, a la luz, de las tendencias académicas encontradas por Duque, Rendón y Vergara (2020), presentan dos vertientes:

Una primera vertiente es la *Bildung* digital concordante con los efectos globalizantes de la sociedad y que pretendería analizar cómo la educación debe actuar en el contexto tecnológico para promover los procesos de educación (Gran, Petterson y Mølstadn, 2019) desde la influencia del desarrollo de la identidad y de la participación de los individuos en diferentes comunidades (Godhe, 2019) y para desenvolverse desde lo social y lo laboral, que lo acercan hacia el concepto de competencias digitales sobre todo en autores como Gran (2019) y Godhe (2019), y así mismo, *Bildung* se puede confundir con la "formación profesional" que apunta al manejo de habilidades. Esta tendencia se puede analizar desde las ventajas que presentan las TIC para ayudar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el hecho de que cada vez son más accesibles el uso de la Internet, las aplicaciones móviles y el uso de los computadores en la vida corriente y en el salón de clases. Puesto que muchos gobiernos están interesados en mejorar las condiciones laborales de sus ciudadanos, la utilización de la tecnología digital se convierte en un elemento clave para el avance de la educación y por tanto, la conectividad y el uso de las TIC se convierte en una prioridad para estos estamentos. De otro lado, las personas han pasado a ser prosumidores: generadores y

consumidores de contenido y por tanto, es necesario conseguir ciertas “habilidades” para desenvolverse tanto en el mundo social como el laboral, que es cada vez más exigente y dependiente de las TIC. Sin embargo, esta tendencia recibe críticas como la instrumentalización, la orientación hacia el mercado y los resultados de la planificación económica (Fritze, Haugsbakk y Nordkvelle, 2016). Tampoco existe una propuesta sobre la formación interior del hombre y en consecuencia, no se está percibiendo la formación humana en la educación de las TIC. En resumen: esta tendencia es políticamente correcta, en cuanto a que obedece a lineamientos económicos globalizantes, que usualmente son dictados por estamentos ajenos a la educación y que reclaman indicadores.

La segunda vertiente es la *bildung* tecnocultural que pretende responder a la pregunta de cómo redefinir el concepto de la *Bildung* a la luz de los medios tecnológicos y que surge como reacción a la visión instrumentalizadora de la primera tendencia. La palabra clave para comprenderla es la “transformación”. Autores como Fritze et al (2016) definen la *Bildung* tecno cultural como un reflejo de la capacidad de cambio o aptitud para la transformación o más bien, hipertransformación que sufre el hombre por los constantes impactos online que influyen en la identidad de las personas, especialmente los jóvenes, a través de los medios de comunicación y las cuestiones éticas-sociales derivadas de estos mundos hiperconectados y que se reflejan en las “imágenes” de las pantallas en las que se presentan a sí mismos. Autores como Ekberg y Schwieler (2020) invitan a reflexionar nuevamente en el hombre partiendo de que las TIC y sus algoritmos pueda manipularlo, encajonar y hacerlo dependiente en cuanto a la toma de decisiones, ya que el comportamiento “libre” de las personas también puede ser ajustado puesto que las preferencias de usuario han sido analizadas algorítmicamente. Por tanto, esta tendencia es una invitación a la reflexión sobre la influencia de las TIC y que podrían ser un obstáculo para lograr su autorrealización y trascendencia.

No obstante, no está clara la imagen del hombre al que apunta la *Bildung* digital. Algunos autores ofrecen lineamientos sobre la postura del hombre desde las competencias (Gran, 2019; Godhe, 2019), la tradición (Shuck, 2020) y la imagen (Eckberg y Schwieler, 2020) pero puesto que no hay nada más dinámico que la tecnología, todavía pueden emerger otras muchas imágenes que no han sido planteadas.

Sumado a lo anterior, la *bildung* se está viendo articulada en el discurso político quizás a propósito de la “interpretación de la mensurabilidad de la educación” y que es motivo para belicismos en cuanto a la justificación de intereses políticos y educativos (Horlacher, 2015). Lo

anterior, es una muestra de una falta de imagen de hombre que la tecnología propone, como puede afectar o enriquecer la formación humana y cómo asumir una posición frente a una *bildung* digital, que es un concepto en construcción. De acuerdo con lo anterior, la propuesta plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué imágenes de hombre están surgiendo en la *bildung* digital?

1.1 Antecedentes

Teniendo en cuenta la importancia de la Antropología Pedagógica como soporte conceptual de la *Bildung* y las imágenes de hombre, es necesario hacer un recorrido por los diferentes estudios que se han realizado en el ámbito académico en Colombia, específicamente en los trabajos de las tesis de grado de las Maestrías. Para ello, se realizó una búsqueda de los trabajos de grado en las universidades que cuentan con Maestría en Educación en el país. Efectuando una búsqueda en los repositorios institucionales disponibles en línea, en total se revisaron 71 asociados a los términos de búsqueda “antropología pedagógica” y “*Bildung*”, en un horizonte temporal de 10 años. Se observa que los 71 trabajos de grado analizados están relacionados con antropología pedagógica, lo cual es un indicador de que se realizan reflexiones académicas alrededor de estas temáticas que enriquecen el quehacer humano educativo y que no es una temática que es indiferente para los investigadores, pero solo una pequeña parte está enfocada al análisis de la *Bildung*, encontrándose seis trabajos de grado correspondiente a un 8% del corpus revisado. No se encontraron investigaciones asociadas al término “*Bildung* digital”. Los trabajos de grado revisados que aportan a la investigación corresponden a las siguientes instituciones: Universidad San Buenaventura (4), Universidad Pedagógica Nacional (1) y la Universidad de Antioquia (1). Los criterios de exclusión aplicados a los 71 trabajos revisados fueron los siguientes: trabajos relacionados con la descripción de experiencias y prácticas pedagógicas no eran tenidos en cuenta para esta indagación previa, no pertinencia con las temáticas de las categorías de análisis, rango de años no correspondientes y, por último, sin acceso a los trabajos de grado. A continuación, se expondrán las principales ideas de los trabajos pertinentes que nutren la investigación.

Muñoz (2017) en su investigación “*Educación para el trabajo y el desarrollo humano: Una lectura desde la formación (Bildung)*”, trabajo de Maestría de la Universidad San Buenaventura

sede Medellín, analiza la tensión entre el concepto de la *Bildung*, las competencias y la resignificación para la formación en el ambiente neoliberal, evidenciando dos tensiones:

- Primera tensión: la autora reflexiona sobre la importancia de actualizar la pregunta por la *Bildung*, cuando las prácticas educativas están orientadas hacia el desarrollo de habilidades para el trabajo y la vinculación al mundo laboral, reduciendo a una dimensión práctica (lo económico y el trabajo), el proceso reflexivo de la *Bildung* o formación como proyecto histórico-cultural. Si bien la *Bildung* es un proceso interior del hombre, que de manera crítica-reflexiva transforma su vida de acuerdo a la cultura, la educación para el trabajo está creando prácticas que no corresponden con el propósito de la *Bildung* y solo responden a la globalización neoliberal, impulsando al ser humano a convertirse en un instrumento que responde a fines económicos y en palabras de la autora “en la lógica adaptativa se imponen los imaginarios, las imágenes del hombre que, en tanto referentes externos deseables, atraen hacia sí las acciones y pensamientos de los individuos presentándose como necesarios y la realización de proyectos autónomos” (p. 15) lo cual facilita la manipulación y el consumismo y proponiendo imágenes de hombre que forman “sujetos” bajo estos referentes. Así mismo, enuncia el riesgo de establecer una hegemonía de la imagen del hombre globalizado en el “qué hacer pedagógico”, que desdibuja la pregunta por la formación en términos de antropología y pedagogía. La autora plantea la necesidad de la reflexión pedagógica en las consideraciones de la indeterminación humana en lo concerniente al desarrollo humano en lo social y cultural.
- Segunda tensión: la educación para el trabajo necesariamente interpela sobre la formación para el trabajo que, en palabras de la autora, “podría corresponder a un aprendizaje o desarrollo de esta disposición propia del ser humano y no un “aprender” de carácter procedimental necesario para llevar a cabo una tarea específica” (p. 19) y por tanto se evidencia una tensión entre el “saber hacer” y el “saber ser”. Muñoz propone que un posible concepto articulador o mediador puede ser el de Competencias que hace referencia al “desarrollo de las habilidades y disposiciones propias del individuo necesarias para su vinculación laboral en términos “pedagógicos” toda vez que permite la reflexión de las metas alcanzadas” (p. 19). Lo ideal será que la enseñanza de las competencias estuviera orientada hacia la formación de la persona y hacia su perfeccionamiento, pero la tensión

surge cuando solo se limita al campo laboral o económico. De acuerdo con la autora, “la articulación y posibles diálogos entre la ETDH [Educación para el trabajo y desarrollo humano] y la formación requieren la delimitación de las relaciones entre el concepto de competencias que permitan comprender el trabajo no como un fin en sí mismo sino como una actividad potenciadora de lo humano, y al hombre no como el medio para la productividad sino como el fin de la misma” (p. 20). La autora propone que formar en competencias satisface no solo el ámbito laboral, sino que también es necesario volver a las capacidades del individuo, que se mueve en una realidad que es necesario comprender y que necesariamente lleva a la acción o al actuar y que lo afectará, transformándolo. Las competencias no solo son capacidades para lo laboral sino que son satisfactores de necesidades educativas y formativas y es posible considerar su vinculación con la *Bildung* en términos de posibilitadoras, de esta manera, las competencias pueden “considerarse menos un medio de la educación para la subsistencia y más un fin formativo que permite el despliegue de un proceso constante y contextualizado de las posibilidades de acción y de relación del individuo con el contexto y consigo mismo” (p. 22). Esta tensión es interesante para esta investigación, ya que el diálogo entre la *Bildung* y las competencias alimenta el entendimiento entre la tensión existente entre la “*Bildung* digital” y las “competencias digitales”.

Velilla (2018) en su trabajo de grado “*El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias*”, trabajo de Maestría de la Universidad de Antioquia, realiza un metaanálisis de la apropiación del concepto de la *Bildung* en la enseñanza de las ciencias naturales. Aunque aparentemente no tiene mucha relación con la *Bildung* digital, el aporte de este autor es importante porque realiza un análisis de la educación en la ciencia que tiene un matiz instrumental y esto es potencialmente útil para comprender las dificultades que tiene abordar la *Bildung* digital. Velilla (2018) inicia su discurso con una postura antropológica, ya que, si la formación en los seres humanos se potencia mediante la educación, el profesor debe enseñar contenidos que lo humanicen y deberá reconocer en la enseñanza de estos campos específicos, los contenidos que forman los seres humanos para la vida. Por ello, el autor hace una fuerte crítica a la manera en la cual se enseñan los conceptos de las ciencias naturales bajo los “contextos de descubrimiento y contexto de justificación” que promulgan el enfoque por procesos (que destaca las destrezas y técnicas

científicas) y el enfoque de indagación (que recalca la importancia de las actividades de manipulación, investigación y el papel del estudiante como aprendiz activo) pero dejando a un lado las consecuencias antropológicas y sociales derivadas del ejercicio científico. Para adoptar una visión humanista desde la formación, el autor propone las definiciones de Klafki en la formación didáctica y las contextualiza haciendo un metaanálisis de la enseñanza científica, partiendo de que, para Klafki, la formación implica la autodeterminación, la codeterminación y la solidaridad en las esferas de la vida de las personas, además que cada ser humano tiene derecho al apoyo pedagógico de todas sus posibilidades (Klafki, 1995, citado en Velilla, 2018).

Para trascender la enseñanza de temas instrumentales que también pueden presentar una importancia por los intereses económicos, es necesario resolverlos desde los contenidos formativos, que tienen una mirada más universal, se relacionan con objetivos generales y crítico emancipadores (autodeterminación y codeterminación) así como el análisis del contexto. Para lograr esto, se debe realizar un análisis desde los contenidos, pero promulgando los formativos, que serán “concretos y potencialmente emancipadores que permiten el desarrollo de los educandos con el objetivo de mejorar sus niveles críticos y culturales respecto a la ciencia, entendida ésta como una institución social” (Velilla, 2018, p. 149) y tomando la fundamentación didáctica-crítica de Klafki, desarrollando propuestas educativas y de formación en tres aspectos:

- Lo elemental: expresar lo esencial de los contenidos, expresando lo general y lo particular de éstos. Es decir, los conceptos esenciales para estructurar los objetos, temas o problemas.
- Lo fundamental: solo se puede expresar por medio de vivencias. Klafki plantea que las experiencias y vivencias fundamentales no se pueden definir, sino que deben ser desplegadas a partir de situaciones específicas.
- Lo ejemplar: algo general se experimenta con lo particular. Es un modelo donde de lo general se abstrae lo particular para lo cual es necesario un acercamiento a casos o ejemplos específicos.

Estos análisis de contenidos podrían ser potencialmente extrapolables al contexto de la enseñanza de la educación mediática que trata las problemáticas de la *Bildung* digital y aportarían mucho a la presente investigación. Además, de acuerdo al autor, “si la formación (*Bildung*) se

potencia mediante la educación, entonces el didacta de las ciencias debe apuntar su análisis a aquellos contenidos y formas, aspectos subjetivos y objetivos que humanizan al hombre” (p. 149), y por eso propone que no se trata de una sola imagen sino más bien de diversas imágenes que deben ser repensadas de acuerdo a los planes formativos específicos, ya que dependen del contexto sociocultural, y en particular el científico digital actual.

Urrego (2020) en la tesis de grado “*Aportes de la metafísica aristotélica escotista en la fundamentación del fin de la educación y el sujeto cognoscente*”, trabajo de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, analiza el hecho de que la pregunta por la formación del hombre ha pasado del ideal por conocer el mundo y la búsqueda del fin del mismo, siendo coherente con el sentido del obrar, a través de la formación buscando un ideal de excelencia, es decir la búsqueda del “qué”, migrando a la pregunta del “para qué”, después de una serie de diversos fenómenos socio-históricos. Las consecuencias son la fragmentación del conocimiento, el utilitarismo intelectual o una determinación instrumental del conocimiento, que ha promovido también la individualidad.

En el ámbito educativo, esta situación no ha sido indiferente, porque de acuerdo con el autor, los docentes no están fundamentados en la enseñanza del ser y esto conlleva a las preguntas del utilitarismo ¿para que aprenderlo? ¿para qué es útil? En palabras del autor, “los agentes inmersos en la educación, puede llegar a desviar la mirada de los principios que fundamentaban la Paideia y el *Bildung*, para la formación o educación del individuo con miras al desarrollo de la humanidad, para centrar la atención en suplir la cobertura y con ello el desarrollo de la individualidad” (p. 23) y los planes de gobierno para la educación obedecen entonces a fines útiles para planteamientos internacionales globalizantes. La persona se “disuelve” en el anonimato, no hay desarrollo individual sino contenidos que favorecen las necesidades económicas. El autor enfatiza de varias maneras este punto, recordando que el sujeto no puede ser reducido a las visiones del mercado y mucho menos de la ciencia utilitaria. Se hace una crítica a la “estandarización” del modelo educativo para buscar la “calidad”, bajo dictámenes regidos por entidades económicas internacionales. Así las cosas, la imagen de hombre es utilitarista, instrumental, fragmentada e individualista. El hombre tiene que ser educado y transformado y esto se logra cuando hay una imagen clara de él, no manipulada ni sobrevalorada, o dividida como es presentada por la globalización. De acuerdo con el autor, la globalización ha hecho estragos en el acto educativo

pareciendo ser que esta debe responder a todo aquello que el capitalismo desea, en el que el desarrollo personal y la realización humanista hace parte de un olvido, puesto que el capitalismo desbordado está llevando a que los sujetos sean sólo instrumentos. Específicamente, el sujeto adquiere un saber que responde a los fines económicos que las grandes maquinarias globales desean bajo las condiciones de estándares mundiales y las competencias, pero vistas como fines para el trabajo y cuya maquinaria hace ver los sujetos como clientes y no como personas a ser educadas. El aporte de este trabajo de grado radica en comprender la imagen del hombre globalizado, que tiende a olvidar las raíces de la formación, caer en el utilitarismo y que puede ser manipulado fácilmente por los medios de comunicación y las tecnologías si no tiene una actitud reflexiva y ética frente a su felicidad, es decir a su realización personal.

De otro lado, Márquez y Vélez (2017) en su trabajo de grado “*Globalización neoliberal y crisis de la educación*”, de la Universidad San Buenaventura, sede Medellín, exponen la problemática de la globalización que revaloriza las culturas locales, es un modelo inevitable para estos tiempos y que presenta dos dificultades, una que no es el cambio en sí mismo sino “darse cuenta cuáles son las posibilidades para incrementar los procesos que nos hacen ajenos de nosotros mismos, la vulnerabilidad frente a los estilos modernos, los cuales producen precariedad y la discriminación, lo cual, nos hace sentir minimizados” (p. 15) y otra respecto a la tecnocracia:

Hay un control social a través del poder que se tiene de lo técnico y lo artificial, lo cual deja de dar valor a otras formas de comportamiento y de emprendimiento, esto es a lo que llamamos “tecnocracia”, una conciencia que minimiza el espacio del poder político a una dirección auténtica y a una toma de decisiones orientada por la ciencia. Por ello, hay patrones variados de sociedad. Para la “tecnocracia” todo se ha producido por un avance significativo del conocimiento científico. (p. 16).

La tecnocracia hace que los actores estén influenciados por el “direccionamiento tecnológico” afectando sus ámbitos sociales, educativos, cotidianos y por consiguiente, también cambios en el ejercicio ético, reformulando y transformado nuevos imaginarios condicionados por el sistema capitalista frente a los procesos formativos tradicionales y como humanidad. La autora

propone asumir estas situaciones donde existan “fallas” para construir alternativas. Este aspecto aporta a la investigación ya que ayuda a comprender el aspecto de la *bildung* tecno cultural en cuanto a los efectos de la tecnología en los jóvenes.

Los autores desarrollan un apartado para la globalización y la imagen del hombre como “*homo consumatur*”. Los autores enfatizan que la imagen del hombre generada por la globalización neoliberal, muestran un hombre que consume todo aquello que ofrece el mercado, impulsado por el capitalismo, generando imágenes distorsionadas por el consumismo, atrapado en una cultura del “tener” para encajar en un grupo social. Esta cultura poco reflexiva aleja al hombre de una imagen auténtica planteada por Kant de un ser que actúa de acuerdo con la razón antes de sumergirse en sus instintos en palabras de los autores:

Se hablará de la imagen del hombre que se borró con la globalización, debido a que este es un fenómeno imparable y supone la profundización y universalización de la modernidad, generando cambios en los mercados y en los diferentes sistemas. Pues nos encontramos en un momento de transición (crisis), en donde nos vemos articulados por intereses económicos, es decir, del capital mismo. Nos situamos en puntos de partida y perspectivas que nos llevan a tener pensamientos, imaginarios y modos sociales diferentes de vivir. Pues la consecuencia de la globalización ha destruido lo colectivo y se ha apropiado de diferentes mercados privatizando las entidades públicas, buscando el máximo beneficio para los dueños del capital a costa de la explotación extrema de los seres humanos, aquí se explica una amplia separación entre el mundo de los ricos y el mundo de los pobres, (pobreza, exclusión, opresión, desarrollo imperial, el desarrollo desigual, entre otros.) siendo los pobres quienes financian a los ricos. (Márquez y Vélez, 2017, p. 46).

Este trabajo nos permite mirar cómo la *Bildung* digital no es extraña a este tipo de imagen ya que los países en los que la *Bildung* es una teoría pedagógica por tradición, se han adherido también a las competencias presentando muchas veces una instrumentalización del hombre como

un ser que solo consume y es un recurso también consumido por la economía el cual hay que formar para el mercado, con tres competencias básicas en las TICS, conexión, manejo y mercado. Por ello propone espacios de reflexión y comprensión desde diversos ámbitos como son los espacios pedagógicos en las esferas social, familiar, escolar. Los autores exponen:

El tema del espacio pedagógico y escolar se presentará a la luz del diálogo que presenta la antropología y sus principios: reducción antropológica e interpretación antropológica, éstos a su vez, justificados desde los argumentos y posturas realizadas por diferentes autores. Finalmente se llegará a la pregunta abierta, mencionada desde la misma antropología, la cual se convierte en el reto a reflexionar: la transformación del ser humano y del espacio, como un donador de sentido de su mundo y del entorno que lo forma. A modo de contextualización, se dará a conocer la diferencia y la relación que se establece entre antropología y pedagogía, como aquellas que pretenden el estudio de la educación en el hombre. Por un lado, la antropología es entendida como una teoría de estudio, discurso y tratado de reflexión sobre el ser humano, y, por otro lado, la pedagogía como la disciplina que lleva a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación del hombre (p.62).

Este trabajo no solo presenta la crisis de la educación en el mundo neoliberal sino que también revela una crisis más profunda en la familia, una crisis social y en consecuencia crisis de la imagen del hombre, crisis del destino del hombre. Aporta a esta investigación reafirmando que están surgiendo nueva imagen de hombre y más con respecto a las TIC que pueden fortalecer una imagen del hombre tecno-cultural o solo un hombre al servicio de la tecnología.

Moreno (2019) en su trabajo de grado “El tacto pedagógico en la educación superior desde las ideas de Gadamer y van Manen”, de la Universidad San Buenaventura, sede Medellín, propone un estudio acerca de lo que implica el tacto en el acto de enseñanza y que lo define como una “función de la formación que requiere ser formada, que pasa por una configuración de una conciencia histórica (...) desde la experiencia y la reflexión que llevan a la formación de un juicio

y por la capacidad de percibir y actuar, tal vez de manera inconsciente e inmediata, ante una situación sin tener referentes previos (p. 11).

La autora enfatiza en la importancia de la empatía del maestro con los estudiantes y su compromiso en la formación de estos más allá de la transmisión del contenido disciplinar y por ello hace referencia al tacto pedagógico (van Manen, 1998, como se citó en Moreno, 2019). El tacto pedagógico es importante para lograr un acercamiento entre el maestro y el estudiante para la “construcción de una relación interpersonal y la posibilidad de una influencia positiva (...) para conseguir la formación” (p. 20). Esto se logra a través del cuidado del otro, experimentar la subjetividad de los otros y la alteridad y responsabilidad ético-pedagógica. Es importante este punto de vista tomando en cuenta que la imagen de hombre en el contexto de los jóvenes universitarios está permeada por la crisis de la familia que no siempre representa una fuente de afecto, la competencia y reproducción del capital que “incitan al rendimiento, el individualismo, el consumo, el goce y la idea de que todo es siempre posible de manera rápida, fácil y sin límites” (p. 22). Es en este sentido que la autora hace un llamado a los maestros para que ejerzan una responsabilidad “*in loco parentis*” como sustituto del padre y como un llamado de urgencia para retomar la formación y el tacto pedagógico en la educación. Desde ese llamado a la formación, el aporte de este trabajo de grado en la configuración de la *Bildung* digital se hace notorio ya que de acuerdo con la autora, “la esencia de la educación no se encuentra en la pedagogía como ciencia o tecnología (...) sino en una labor de interacción y relacionamiento ético entre humanos cargada con una serie de principios que orientan hacia lo correcto” (Moreno, 2019, p. 24). El aporte de este trabajo de grado a la presente investigación consiste en la importancia de la sensibilización de la formación en lo digital en cuanto al efecto que se quiere lograr en los estudiantes, es decir una humanización de lo digital. La *Bildung* digital está dirigida a la formación de las personas, no a la formación de robots y el maestro como actor fundamental del proceso, debe mostrar una imagen humanista, aunque el contexto esté permeado por las TIC.

Sánchez y Vergel (2010) en su investigación titulada “*Estéticas y Subjetividades Postcoloniales en la Educación*”, de la Universidad San Buenaventura, sede Cali, exponen el paso de lo moderno a lo posmoderno, la irrupción de las imágenes del hombre y el cambio, imágenes creadas en la mentalidad renacentista donde el hombre como centro del universo. Asimismo, se puede observar en el hombre de Vitruvio, de Leonardo Da Vinci esa imagen terrenal de Dios hecho

hombre, imágenes configuradas en expresiones del ser que incluyeron cuerpo, mente y esa relación con el otro, afirman las autoras, permiten que el ser humano tome conciencia de sí mismo, en cuanto tiene una imagen a través de su representación sensible. A partir de esta investigación, se puede hablar de que la imagen del hombre presenta cambios desde la posmodernidad.

La cosmovisión del mundo como mercado, la educación y la Universidad se convierten en empresas y el conocimiento en producto. El sujeto político, el ciudadano, el intelectual que hace de la Universidad una casa de la cultura, un espacio para la unidad en diversidad, es decir, espacio de articulación del individuo y la sociedad, pasa a ser una vitrina más que seduce al sujeto en tanto consumidor, es decir, del *homo-sapiens* al *homo-consumens* y en tal sentido es distinto ir a educarse en la universidad, que ser educado por esta (Sánchez y Vergel, 2010, p.73).

Asimismo, se dice que el hombre desde la educación presenta una reproducción dada por quien lo educa, no obstante, se puede dar que el sujeto acuda a la razón y se desprenda del modelo planteado por su educador generando así un mundo de diversas posibilidades. Esta tesis continúa fundamentando la presente investigación ya que recalca la importancia de la imagen del hombre como base de una opción pedagógica e inclusive mira la universidad con cierto desconsuelo cuanto la ve como un negocio alejado de los fines que impulsaron su nacimiento.

En conclusión, los antecedentes han evidenciado que la pregunta por la *Bildung* es siempre actual y esencial: ¿qué tipo de hombre se quiere formar? Olvidarse del componente antropológico trae consigo reduccionismos dolorosos como una imagen de hombre motivada por el consumismo y la instrumentalización, fomentada por los sistemas globalizantes y capitalistas, y que ha traspasado las esferas públicas y privadas del hombre. Y de otro lado, se han evidenciado diversas tensiones que aún deben ser superadas como son: la falta de sentido existencial en las prácticas educativas que conllevan a perder el horizonte ontológico por el instrumental (desplazar la pregunta del “qué” por el “para qué”). Esta preocupación trata de ser analizada desde la tendencia de la *Bildung* tecno-cultural cuando intenta preguntarse si la tecnología puede ser vista como instrumento para mejorar las condiciones humanas y cómo hacerlo. Y la tensión en la concepción

de la educación para la formación integral y la formación del trabajo, así como el planteamiento de las competencias como convergencia, cuando son vistas como potencializadoras del ser humano, las cuales también son fundantes en la concepción de la *Bildung* digital y su relación con las competencias digitales.

2 Justificación

En toda teoría pedagógica reposa una imagen de hombre que relata su historia, su ubicación en el tiempo con múltiples carencias y que desafía a la pedagogía, abriendo horizontes de esperanza hacia un hombre ideal que responda a los desafíos y los subsane en cierta medida. Estas imágenes de hombre son la base de todas las teorías pedagógicas, puesto que encaminan la forma de abordar el fenómeno y hacerlo visible, formable, maleable. Por ello, la pregunta de investigación ¿Qué imágenes del hombre están surgiendo en la *Bildung* digital? surgió con base en un trabajo anterior denominado *Tendencias de la Bildung, una revisión bibliográfica*, que arrojó dos categorías dentro de las tendencias de la *Bildung* digital, que a su vez, presentan imágenes de hombre, que infortunadamente puede instrumentalizar no solamente las herramientas digitales sino también al mismo hombre a través de la dinámica del mercado convirtiéndolo en un simple objeto, recurso a consumir, un ente que ocupar o también por medio de los ajustes en las “preferencias de usuario” analizadas mediante algoritmos personalizados, que lo manipulan en la información y por tanto, en la toma de decisiones. Por tal motivo podemos decir, que para justificar esta investigación, se debe dar un pequeño recorrido histórico.

Para conocer el término *Bildung* y profundizar en su significado se debe considerar el concepto de Paideia, que surge en la época del clasicismo occidental, particularmente en el mundo griego -como teoría de la formación humana- (Jaeger, 2001) y siendo esta entendida como un proceso de humanización, de realización de lo que propiamente existe en el hombre. Este es el principio sobre el que se modela la cultura y la sociedad de la Grecia clásica y que corresponde a un modelo o imagen de hombre presente en los ideales literarios de la época clásica, no en vano la belleza y el orden se exalta de forma exagerada al punto de colocar al héroe en consonancia o igualdad con la divinidad, justificando la muerte en batalla como ideal del mundo bélico y civil (Camps, 2006). Por tanto, la Paideia como teoría de la formación del hombre "ideal y universal" siempre tenderá hacia una "humanidad superior". Esta imagen de hombre presentada por Homero en la *Odisea* y de Hesíodo en su obra “Los trabajos y los días” (“héroe”, “ciudadano”, “sabio”), un hombre libre de trabajo, un hombre libre de labores comprometido en la vida de la polis, está íntima y recíprocamente conectada a la idea de cultura y en particular a través de la *humanae litterae*, que el hombre se construye como persona, como sujeto integral, dotado de todos los tipos de habilidad

intelectual y artística, capaz, a través de la expansión de su espíritu hacia el exterior que se puede hablar de ciudadano al menos en la Grecia antigua. Esta idea de la Paideia clásica está relacionada con la noción de la *Bildung* desarrollada en Alemania por el movimiento *Sturm und Drang* de los siglos XVII al XX, y enriquecido por el pensamiento de Goethe, Schiller, Kant, Hegel, Nietzsche en el idealismo alemán y el existencialismo, así como por el neo-humanismo de von Humboldt, que intentará una recuperación de la antigua Paideia clásica (Rius Santamaría, 2010).

En alemán, *Bild* corresponde al concepto de forma, imagen, figura; su origen se remonta al misticismo medieval tardío, donde se relaciona con la "forma" latina: el alma recibe en sí misma la presencia de Dios, está la unifica e informa en él, la forma de Cristo, a través del nacimiento del Hijo convertirse en "Imagen" de Jesús una imagen dinámica. Es decir, es no un concepto estático, mientras que la *Bildung* en su significado actual, se entiende como "cultura", "formación", "educación": como algo que se refiere a proceso de toma de forma, un proceso con un resultado siempre cambiante, según la necesidad social y cultural, un proceso de formabilidad (Horlacher, 2015).

Con la tríada Schiller, Goethe y Humboldt la *Bildung* está en el centro del debate pedagógico, primero en Alemania y luego en Europa, como categoría crítica (de oposición a las soluciones técnicas pedagógicas y cómo reelaboración de los ricos procesos de formación modernos y a las instituciones responsables de ellos) pero también regulatorio (ya que establece las tareas últimas de la educación en la contemporaneidad moderna), y se le asigna el lugar más alto en el campo de la reflexividad pedagógica recordando sí a la Paideia clásica, pero reinterpretada a la luz de innovaciones y las laceraciones de la edad contemporánea, presentadas por el pragmatismo, del relativismo, y subjetivismo, que solapadamente minimizan la imagen del hombre universal y lo encierran en miradas utilitaristas y fragmentarias.

La *Bildung* se someterá a varias reelaboraciones y refinamientos por diferentes pensadores, algunos como Hegel, Marx, Herbart, Schopenhauer, Nietzsche, Dilthey, Simmel, hasta Horkheimer, Habermas, Heidegger y Gadamer con su método y verdad. Por último, Dilthey vincula la pedagogía de la *Bildung* a sus aspectos psicológicos y existenciales, "a la dinámica interna del sujeto, a la función de objetivación del ego, al principio del desarrollo del control racional, aunque de acuerdo con un móvil y con una racionalidad comprensiva. Formar al hombre es formar al sujeto

a través de un viaje fenomenológicamente complejo, en el que sobre todos participan la experiencia pero que también lo ordenan a través de "revivir", lo mejor que tiene nuestra historia y hacerlo actual, ya que nutre a la persona de espíritu objetivo como lo presenta Hegel" (Gennari, 1995).

Ahora bien, motivados por varios acontecimientos históricos como las Guerras Mundiales y la Guerra fría, a partir de 1960 el hombre está al servicio del conocimiento eficiente, catalogado como útil en la medida en que moldee o transforme la realidad, en un sentido más accesible y comercial. En consecuencia, el hombre también está supeditado a la utilidad y a la eficiencia ya que en las últimas décadas las carreras profesionales y técnicas responden a la utilización de la información, que tienen un fin menos benevolente, pero sí más utilitarista y enfocado hacia la adquisición de capital. En sí misma, esta dinámica no es perversa, el peligro surge cuando se pierde de vista la pregunta por el hombre, es decir, las preguntas que formula la antropología pedagógica y que influyen el *modus vivendi* y el *modus operandi* de los individuos en la sociedad (Runge y Garcés, 2011). Cuando se carece de imágenes que motiven el autoconocimiento, la autorreflexión, la emancipación y la trascendencia, ocurren reduccionismos con consecuencias dolorosas para la humanidad.

La utilización eficiente de la información ha sido posible con el desarrollo de las TIC, que proponen varios dilemas tanto formativos como éticos. Aunque las TIC surgieron como una necesidad de comunicación e interconexión (recuérdese el origen del computador y la Internet a partir de las guerras mundiales y la guerra fría, respectivamente), los primeros computadores de escritorio y sus herramientas se construyeron con el objetivo de facilitar el trabajo (véase la historia de las hojas de cálculo, los procesadores de texto, por ejemplo). Sin embargo, estas tecnologías necesitan ser aprendidas porque tienen su propia lógica y su comprensión no es sencilla. En este contexto se entienden las llamadas competencias digitales, que permiten adquirir destrezas y habilidades para que la persona pueda desenvolverse en un entorno digital cambiante. El dilema formativo de las TIC aparece cuando su intención primigenia de aprender o enseñar permanece en lo instrumental y se deja de lado, las dimensiones del ser humano, como lo son la intelectual, afectiva, psicológica, espiritual, las cuales participando en un proceso formativo requieren las reflexiones pedagógicas adecuadas, las didácticas apropiadas, y sobre todo la imagen de hombre al que se dirige dicha pedagogía, con respecto a la formación del hombre. Esto motivó también una

revolución en el mundo pedagógico, dando origen a la informática educativa, que tiene en sus retos, la humanización de las TIC.

Las TIC también proponen dilemas éticos en la medida en que el hombre debería utilizarlas como lo que son: un medio y no un fin. La pregunta ética de la tecnología es si ésta sirve para ser mejor persona o no, para mejorar el entorno o las condiciones de vida. Cuando la pregunta se ignora o simplemente no se piensa, es posible “cosificar” el hombre, reduciéndolo a un sujeto que desempeña tareas predeterminadas, o se manipula para que logre un objetivo específico, ya que la tecnología funciona así: cuando un proceso no funciona, se mejora o se reinventa y se desecha o se borra el error. Por ello también es importante preguntarse sobre la imagen tecnológica, ya que puede ser predeterminada o manipulada para que el hombre se deje engañar y lo peor de todo: no sea consciente de ello, ya que la tecnología es cada vez más inclusiva.

Con esto es posible afirmar que la búsqueda que la investigación emprendida se justifica en la medida en que son válidos cuestionamientos como ¿cuáles son las imágenes del hombre en la *Bildung* digital? Si la educación en sus dinámicas presenta una imagen de hombre acorde con su antropología y la somete a prueba en cada una de las mediaciones tecnológicas obteniéndose en la persona, un mayor autoconocimiento, la autorrealización y la emancipación, es posible responder a una *Bildung* digital. Pero si por el contrario, la imagen mostrada a través del modelo educativo está distorsionada en la esencia de ser hombre, es posible que éste carezca de ruta de navegación, sea susceptible de manipulación convirtiéndose en un esclavo mediático peligroso para él mismo y la sociedad.

Por otro lado, es importante abordar el tema de la *Bildung* digital porque es un tema emergente que está siendo explorado por los investigadores, motivados por los rápidos avances tecnológicos y por la influencia de los medios de comunicación en la formación mundial de las personas. En esta sociedad del amplio acceso a Internet, pero impregnado de noticias falsas, la manipulación mediática, el consumismo digital y la instrumentalización, se hace más vigente que nunca retomar la pregunta por el hombre, ya que estas infortunadas prácticas aparecen cuando se ha ignorado su sentido. Es necesario repensar nuevamente en los aspectos que hacen más humano al hombre frente a estos retos, desde los mismos cimientos de la educación para lograr transformaciones sociales positivas. En este sentido, la antropología pedagógica debe ser estudiada continuamente para

encontrar respuestas desde la esencia educativa, a los retos que impone una sociedad interconectada y tecnológica. Es así, como la existencia de una línea de investigación en Antropología Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, que nutre las Maestrías y las Especializaciones, es una línea de estudio pertinente, porque todas las investigaciones que se efectúen contribuirán positivamente al corpus mundial de las investigaciones relacionadas con la *Bildung*, ya que es una temática esencial de la misión educativa, siempre está en continuo análisis y revisión, y la *Bildung* digital es un tema en desarrollo actual y todo aporte y avance al respecto será una luz para continuar entendiendo como aprovechar de manera positiva las oportunidades de la tecnología y las TIC para el mejoramiento educativo.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Determinar las imágenes de hombre que se han desarrollado en la literatura académica en torno al concepto de *bildung* digital y su aporte a la línea de antropología pedagógica del grupo de investigación Tendencias Actuales en Educación y Antropología (TAEPE) (análisis documental).

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de la *Bildung* digital encontradas en la literatura académica en los últimos 5 años.
- Reconocer las imágenes de hombre que están emergiendo en las diferentes concepciones de la *Bildung* digital.
- Analizar las convergencias y divergencias sobre las concepciones de la *Bildung* digital y las imágenes de hombre emergentes.

4 Marco teórico

En el desarrollo de toda indagación siempre es obligatorio e importante considerar ¿qué se sabe del tema a investigar?, esta pregunta ayuda a identificar aquellos conceptos, principios, enfoques o teorías previas que brindan al estudioso los sustentos necesarios para el desarrollo sólido de la temática abordada, mediante la aplicación de conocimientos de tipo interpretativos, analíticos y argumentativos encaminados hacia la comprensión y la explicación del fenómeno estudiado. De esta manera, el marco teórico se convierte en aquella base científica y conceptual suficiente de toda investigación desde la cual afronta el problema planteado con el rigor pertinente. Castillo (2004).

Para comprender la generalidad de la investigación es necesario hacer una introducción en la *Bildung*, su historia y su desarrollo, sus comprensiones y su evolución. Las categorías que se profundizaron fueron antropología pedagógica, *Bildung*, *Bildung* digital y competencias digitales las cuales según las fuentes investigadas están fuertemente relacionadas desde varios autores, se debe recordar que para los países con lengua aria la *Bildung* es traducida como formación y tiene una connotación de trabajo personal y social bastante fuerte por lo que su importancia dentro de la investigación se hace tangencial, Por tal motivo, el marco teórico se dividirá en cuatro partes: la primera será la antropología pedagógica como base teórica de la *Bildung*, la segunda ¿qué es la *Bildung*? Como un fuerte fundamento histórico y sus concepciones a lo largo de la misma, la tercera qué se entiende por la *Bildung* digital, como categoría que nace y se desprende de la *Bildung* clásica y la última, imágenes de hombre, como fundamento de toda teoría pedagógica.

4.1 Antropología Pedagógica.

"La pedagogía construye castillos en el aire si no encuentra respuesta a la pregunta ¿quién es el hombre?" Edith Stein (2003, p. 768).

Con esta declaración lapidaria se abre el primer apartado en el marco teórico. Sin antropología, no puede haber una pedagogía significativa. De hecho, esto es conformado a que en la práctica cada educador se inspira en un modelo o una teoría educativa para dirigirse hacia una imagen de ideal de hombre y por la cual se tienen que cernir todas las disciplinas de un currículo para ayudar a integrar a ese hombre que se desea.

El término antropología ha gozado durante décadas de la fama de una ciencia de la naturaleza muy cercana a la zoología, auxiliar de la medicina, que estudia al hombre como especie, en sus características morfológicas y fisiológicas peculiares, es decir, la estructura y las funciones del cuerpo humano las cuales difieren de la de los animales, también se centra en su carácter psíquico en palabras de Runge Peña & Garcés Gómez (2011). El concepto de “antropología” proviene de dos palabras griegas: *anthropos* y *logos*; la primera significa “hombre” y la segunda, “tratado”, “estudio”, “discurso”, “reflexión”, “pensamiento”. Sin embargo, este sentido no es el originario del vocablo, ya que en un principio éste hacía alusión a la capacidad del hombre (*anthropos*) para hablar (*legein*) de sus semejantes. En su uso más generalizado y contemporáneo, la antropología es la ciencia –en sentido amplio– del hombre y del conocimiento, del hombre sobre sí mismo. La antropología se pregunta qué es el hombre y qué significado tiene el hombre sacando una imagen del hombre que pueda dialogar con la ciencia.

Pero ¿tiene sentido que una antropología así entendida este como fundamento de la pedagogía? Ciertamente un educador educa en la totalidad de la persona y, por lo tanto, es importante para él conocer el cuerpo en sus propias leyes del desarrollo y ser consciente que la persona (cuerpo) se inserta en una comunidad y en una tipología de razas, de pueblos en una historia. Pero esto no es suficiente: el educador de hecho no tiene que ver con tipos humanos sino con individuos que, aunque ejemplares de un tipo humano investigable, y que son ciertamente únicos e irrepetibles, están inmersos en un mundo transformado por el hombre, un mundo cultural, artificial, al que el hombre en su fragilidad pero también en su necesidad se enfrenta para adquirir dichas culturas y formas de ser gracias una pedagogía. En palabras de Runge y Garcés (2011): la vida de los seres humanos siempre se ha visto atravesada, de alguna manera, por esa preocupación por su origen, su destino y su finalidad en el mundo.

Por otra parte, la existencia de etnias y pueblos a los que pertenece el individuo coloca al pedagogo frente a la pregunta ¿si es necesario educar solo al individuo o también a estas unidades supra-personales? Esta pregunta no puede ser respondida por una antropología de este tipo: de hecho, es necesario un criterio de juicio que no es inherente a las ciencias naturales sino que debe ser unida a una pedagogía convirtiéndose en una antropología pedagógica. Este aporte de la antropología hacia la pedagogía no es unidireccional sino también bilateral es decir en palabras de Hamann (1992). La pedagogía puede contribuir a la construcción o elaboración de una antropología

general o sea de una teoría general del hombre en tanto que se pregunta por los elementos esenciales del ser que se expresan en los fenómenos pedagógicos, aportando así su punto de vista para una interpretación del ser humano, por lo que se refiere al uso de conceptos antropológicos en la pedagogía y en su teoría, cabe decir que los hallazgos antropológicos son asumidos por la pedagogía siendo utilizados para los planteamientos pedagógicos y para la solución de problemas pedagógicos, quedando integrados en la medida en que manifiestan ser pedagógicamente útiles en su sistema de principios. Es necesario recurrir a entonces a la antropología como ciencia del espíritu, una antropología que pueda ser de ayuda para comprender el desarrollo del hombre en su proceso de humanización la garantizada por la pedagogía en su teoría de la *Bildung*, una antropología pedagógica donde se dan cita una visión amplia culturalmente hablando de la imagen de hombre hacia la cual nos queremos dirigir (*homo educandus*). En cuanto disciplina, esta antropología pedagógica viene a formalizar las relaciones del pensamiento pedagógico con el antropológico, existentes incluso desde antes de que nacieran estas denominaciones como producto de la Modernidad, pues evidencian la relación insoslayable y mutua entre el conocimiento sobre el hombre y su posibilidad de educarlo y formarlo (Saavedra, y Saavedra, 2020a).

Desde esta perspectiva y teniendo como fundamento saber que la antropología pedagógica es una base teórica trabajada por muchos filósofos, pedagogos y estudiosos de la educación, que busca la mejor imagen de hombre en cada momento histórico, es una teoría que se encuentra en constante construcción y evolución, es un pilar importante en esta investigación ya que mira al hombre desde todas las perspectivas humanas posibles, buscando no solo un ideal sino también una integración en todos los campos del saber dentro de su vida, evitando a su vez que sea instrumentalizado o desconfigurado por los cambios políticos, sociales, educativos y económicos, que pueden transformar su imagen no en un fin sino en un medio a manipular por las instancias antes enumeradas.

También, la antropología pedagógica como base de la *Bildung*, se conecta con la *Bildung* digital y las competencias digitales, en la medida en que los planes de estudio de muchos países nórdicos la *Bildung* llena los vacíos dejados por las competencias digitales en los campos éticos, morales y social-democráticos que se quieren formar y que no los tocan muchas veces dichas competencias en los planes de estudio normalizados en la unión europea, norteamericanos y suramericanos.

Por otra parte, esta investigación apunta a descubrir las imágenes de hombre que se ocultan en la *Bildung* digital y que muchas veces no se tiene en cuenta a la hora de asumir los conceptos y sus fundamentos, se hace entonces necesario comprender, profundizar y asimilar desde la antropología pedagógica las imágenes de hombre que se están desarrollando, postulando y enmarcando dentro de dicha *Bildung*, que es la meta o el fin hacia el que apunta la presente investigación.

4.2 La *Bildung*

El término *Bildung*, derivado de *Bild* (Imagen), corresponde a la *Formatio* latina, forma equivalente a *Bild*. Su uso en el sentido del cultivo del espíritu se remonta al misticismo del siglo XIV, en el que designó la imagen de Dios que penetra en el núcleo del individuo y así da forma a su alma. Rolf Selbmann (1994) explica al respecto: *Bildung* (antiguo alemán, *Bildunge*) originalmente circunscribe un aura de valor y significaba el retrato, el símil, la imagen (*imago*), pero también imitación (*imitatio*), forma (*formatio*) y formación. Siempre presupone, en el centro, una imagen del pensamiento de la deidad como modelo, según el cual el hombre debe tener forma. Dentro de la mística medieval tardía la *Bildung* se convirtió en un concepto clave de la teoría Imago-Dei en el círculo de Eckhart. En su significado ligeramente modificado como "*transformatio*", el concepto marcó la recuperación del paraíso perdido y con la inocencia, pero también significó tanto la transfiguración del hombre marcado por el pecado original y la reimpresión de la imagen divina en su alma, imagen antropológica del hombre que marcará los siglos XIV al XIV no solo dentro de la filosofía, sino también dentro de la pedagogía y la espiritualidad y que se presenta con frecuencia en los reformados y pensadores místicos de dichos siglos.

En los escritos de Eckhart, la *Bildung* apunta a la idea de una promesa a cumplir y de un esfuerzo del individuo para merecerlo, dos marcas que quedarán en la historia semántica posterior del concepto. Del círculo de Eckhart, el concepto pasa al luteranismo, asumiendo un papel central en la doctrina y la pedagogía de los pietistas (Fritze, Haugsbakk, Nordkvelle, 2016). El pietismo creció al margen del luteranismo dogmático y se popularizó entre finales del siglo XVII y el siglo XVIII. La idea central de la pedagogía pietista era que la creación podía perfeccionarse a través

de disciplina y esfuerzo dirigido a la formación de la interioridad y la espiritualidad autodesarrollo del individuo, la *Bildung* configura así una imagen del hombre con capacidad de formabilidad y que nace de su misma naturaleza. Según Fritz Ringer (citado en Albisetti, 1994): Los pietistas tenían una aguda percepción del valor y la santidad del alma individual. Para ellos, la educación significaba el máximo desarrollo posible de esta alma, el cuidadoso desarrollo del potencial único de salvación de cada niño. Sin embargo, incluso entre los pietistas, el concepto de la *Bildung* todavía tenía una connotación estrictamente religiosa. A mediados del siglo XVIII con el proceso de industrialización, se inició el proceso de secularización del concepto, que ahora designa una fuerza inmanente de la naturaleza humana, muchas veces entendida desde Descartes como una máquina. Esta imagen del hombre entró en amplia circulación y adquirió un significado más general sólo después de la traducción al alemán de la obra del filósofo escocés Shaftesbury, *Formación de un carácter gentil* en 1738. Los análisis léxico métricos revelaron un todavía vacilante pero creciente del concepto entre 1747 y 1770, y una gran expansión alrededor de 1800 en la Europa de habla alemana. En su texto sobre la ilustración, publicado en 1784, el filósofo Moses Mendelssohn (1784,) observó: "Las palabras "iluminación", "cultura" [Kultur] y "formación" [*Bildung*] son todavía nuevos en nuestro idioma (Horlacher, 2015, p.16).

El concepto de la *Bildung* secularizado se convierte en una de las categorías centrales del modelo de interpretación del mundo de la intelectualidad alemana. En la historiografía alemana del pensamiento pedagógico, Herder es visto como el fundador del ideal secular de la *Bildung*, como el que impuso la interpretación del concepto que prevaleció a partir del segundo la mitad del siglo XVIII en adelante, Herder le otorga un tono eminentemente crítico, derivando de él un ideal educativo que tendría profundas repercusiones en el pensamiento y la sociedad alemanes, pero que se oscurecerá cuando Herder ocupa el ministerio público de la educación y se ve enfrentado la educación de masas y no a la formación del hombre. Herder elabora la cuestión en sus dos ensayos sobre historia, en los que describe la historia en sí misma como la formación de la humanidad en su conjunto. En esto, sin embargo, Herder no innova. La pedagogía del concepto de la *Bildung* ya estaba en marcha en la obra de los escritores de la Ilustración alemana, como en el Mesías de Klopstock, publicado en 1748, en el que la figura del Mesías se describe como educador de los jóvenes, y en Lessing, que habló de la divina providencia como educadora de la humanidad (Horlacher, 2015).

Influenciado por Leibniz, Herder se opuso a la visión mecanicista difundida por el modelo newtoniano del mundo y, en cambio, propuso una visión organicista de la vida y la historia interpretados como fenómenos dinámicos en perpetuo devenir. De esta concepción deriva su visión del individuo y de la educación. Herder ve al hombre como un ser en proceso de formación y crecimiento orgánico y no como un átomo de la sociedad o como un organismo genérico abstracto. La humanidad es no un estado en el que entramos desde el nacimiento, sino una tarea por cumplir a través de la disciplina y el esfuerzo consciente (Scheuerl, 1984).

Esta concepción organicista de la individualidad también asignó todos los valores y significado a la capacidad de juicio del individuo y rechazó la referencia a cualquier autoridad externa como fuente en materia de moralidad y religión. De ahí la crítica de Herder al carácter mecánico y desalmado del estado moderno. En el Estado absolutista, como en el ejército, según para Herder, el individuo se redujo a un mero engranaje de un mecanismo. Para él, el hombre era más que una abstracción y el estado una creación artificial, en sí misma vacía de sentido. Al oponerse a la Filosofía kantiana de la historia, que atribuía un papel eminente al Estado, Herder creía que, por su artificialidad, la organización estatal podría no ser el telos de la civilización (Scheuerl, 1984). Para él, cada individualidad (persona, pueblo, nación o época histórica) tiene su propio valor en sí mismo, y es libre de desarrollarse y alcanzar la máxima perfección posible, esta imagen del hombre tan positiva se logra gracias a la separación de la ciencia y la religión, y a las nuevas maneras de ver al hombre frente a las instituciones del estado, de su capacidad de elegir y construir su destino, de pensar por sí mismo.

El Estado es considerado tanto por Humboldt como por Herder, una entidad, mientras que la sociedad es el entorno natural en el que la individualidad puede desarrollarse y expresarse. Humboldt pensó que el ideal de la *Bildung* según el modelo de acción moral libre en Kant es siempre que el hombre debe cultivarse, luchar por la superación personal independiente de cualquier razón utilitaria o pragmática, un verdadero imperativo categórico. Los neo-humanistas se opusieron al utilitarismo y enseñanza realista defendida por la Ilustración, viendo la educación como el desarrollo proporcionado y armonioso del efectivo (Gómez Osorio, 2014). A través de la educación, el individuo desarrollaría el concepto o imagen de la humanidad dentro de sí mismo. Más que instrucción formal, la tarea del autocultivo se veía como un proceso sin fin, que debía perseguirse a lo largo de la vida como un fin en sí mismo (Runge Peña, 2014). Por lo tanto, lo

humano está por encima de las realidades prácticas de la existencia cotidiana como trabajo, salario y profesión; esta imagen del hombre ponía en práctica los ideales de la enciclopedia y del idealismo alemán. La idea, es que el Estado y la sociedad se beneficien mutuamente educando mejor a las personas con completa libertad para desarrollar su carácter único que someter la formación profesional a un sistema mecánico que destruye la persona y malogra el estado con una imagen falsa de hombre. Para comprender la función del ideal de formación alemán, es necesario analizar el desarrollo de la sociedad alemana en el siglo XVIII y su reacción con el proceso de modernización (Vilanou, 2001). En ese momento, Alemania estaba formada por un mosaico de pequeños principados, marcados por una rígida estratificación social y por el despotismo que no dejaba lugar a la iniciativa individual y sofocaba la creación de cultura. Esto comenzó a cambiar con el ascenso de Prusia a lo largo del siglo dieciocho.

En esta sociedad modernizada el desarrollo de las ciencias y de las técnicas acrecienta la división del trabajo conduciendo a un aumento en la especialización del conocimiento y en nuevas formas de integración social con nuevas distinciones (Ubbiali, 2013). El ideal de *Bildung* cumple estas dos funciones contradictorias. Por un lado, la *Bildung* es un ideal universalista creado por el neohumanismo alemán y representa una reacción frente a la fragmentación del conocimiento y la sociedad, proponiendo formas de integración por la educación y la cultura. Por otro lado, expresa el deseo de distinción por parte de la burguesía alemana y funciona como la marca distintiva de la nación alemana en relación con Francia e Inglaterra (Schneuwly & Vollmer, 2018). La primera función del ideal clásico de *Bildung* es la integración por la educación y la cultura. Esta función está asociada a la noción de humanidad y a la idea de un individuo integral. El humanismo como ideal normativo se sitúa por encima de los cuerpos sociales, los sexos, las denominaciones religiosas y las naciones (Humboldt s.f.). Por lo tanto, formarse significa reconectar la imagen de la humanidad dentro de sí mismo.

Según Humboldt, una vida dedicada a la *Bildung* es un esfuerzo continuo de superación personal como un fin en sí mismo, sin un objetivo externo o utilitario. Este esfuerzo puede ser comparado con el del artista en la producción de una obra de arte (Humboldt s.f.). Como el artista que da forma a la materia prima en sus manos, *Bildung* consiste en modelar el contenido plural y espontáneo de las experiencias vitales en una totalidad armoniosa y coherente.

En su significado clásico, por lo tanto, la *Bildung* se presenta como una secularización de los elementos religiosos presentes en el pietismo alemán del siglo XVII. Reinterpretado a la luz de la Ilustración, el concepto adquiere un claro significado pedagógico y se asocia con las ideas de la Ilustración de perfectibilidad y progreso (Runge Peña, Muñoz Gaviria y Ospina Cruz, 2015). Designa una promesa de salvación a través de la educación y la ascensión de la humanidad a una etapa superior, en la que se libera de las tutelas dogmáticas y se determina a sí mismo de forma reflejada y autónoma. Así, el concepto de *Bildung* ha tenido una marcada función emancipadora, y está fuertemente asociado con ideas tales como la independencia de toda autoridad externa (iglesias, Estado, partidos, todos aquellos que reclaman el papel de tutores de la humanidad, para usar la expresión de Kant), la liberación de las jerarquías de los estamentos, que en ese momento todavía las relaciones sociales reguladas en Alemania, y el rechazo de las preceptos y dogmas, tanto protestantes como católicos (Kant, 1784).

Pero según el sistema estatal de educación dirigido luego por Herder, cada individuo recibiría la educación adecuada a su condición social y a su vocación, convirtiéndose en servidor de la sociedad y súbdito leal del Estado permitiendo una clasificación social según el estudio, de esta manera Herder tiro por el suelo sus ideales. Los Neo-humanistas se oponían a la formación profesional y en su lugar defendían la escuela unitaria y formación universal (*allgemeine Bildung*), cuyo objetivo es el desarrollo equilibrado y libre de la personalidad individual. De esta forma, sería posible modernizar la sociedad alemana, transformando sujetos pasivos en ciudadanos autónomos y responsables (Horlacher, 2015).

En la concepción de Humboldt, el sistema educativo alemán como lo son la escuela, el gimnasio y la universidad deben constituir un camino único y permitir que todos, incluso los más pobres, reciban una formación humana integral. Este igualitarismo social fue acompañado por un mandato tan amplio que todo ciudadano debe procurar por todos los medios educarse y cultivarse él mismo, liberándose así de la tutela de la religión y el Estado. En este período, la *Bildung* también se convierte en la marca distintiva de perteneciente a la llamada burguesía culta (*Bildungsbürgertum*). Lo que le da este estatus simbólico son los exámenes y títulos universitarios, una imagen del hombre intelectual y que marcará varias décadas en el pensamiento. *Bildung* se convierte en el denominador común de esta heterogeneidad social grupo, formado por diversas profesiones y confesiones religiosas, que confiere sobre él una identidad común y un habitus

caracterizado por el mismo sistema de valores (Duque, Rendón, Vergara, 2020). En esta clave de lectura, el concepto de *Bildung* se convierte en equivalente a la posesión de la cultura general y llega a ser visto como símbolo de estatus que confiere distinción social y establece la barrera que separa a la clase media culta de la clase social inculta (Horlacher, 2015).

Este estilo de formación humana se refleja en los salones de reuniones del siglo diecinueve y principios del veinte, después de este periodo el *Bildung* se ausulta de las aulas y aunque no desaparece del todo, a parecer una formación cada vez más técnica, tal como lo sugería Federico Nietzsche en 1873 en su discurso sobre el futuro de la educación en Alemania, señalando hacia un mundo cada vez más moderno necesitado de la técnica, la funcionalidad, la utilidad y la eficacia, mostrando una imagen de hombre que responde a las necesidades del mercado. Podemos decir que, la autonomía, la autodeterminación y la reflexividad es uno de los aspectos básicos y estructurales características del concepto *Bildung*, que se mantuvo incluso después de las catástrofes del siglo XX y las transformaciones en vida social resultante del desarrollo de la tecnociencia (Blanco Rivero, 2012).

Como valor, la *Bildung* representa un complemento de significado, un proceso esencial que, si bien ocurre en el marco institucional en contextos de las escuelas y de las universidades, no se pueden medir ni cuantificar. Sin embargo, los discursos y las prácticas educativas tan cambiantes hoy, ponen el centro de gravedad en la construcción de competencias, capacidades o habilidades evaluadas de forma mecánica y sistemática que no garantiza la ejecución de las mismas en un entorno real sino artificial del mercado al margen de lo humano, lo cual compromete la tarea formativa defendida por toda la tradición alemana, colocando a esta formación o educación el nombre de *Bildung* y añadiendo el apelativo de digital o formación del futuro (Tan, Chan, Bielaczyc, Scardamalia y Bereiter, 2021; Ekberg y Schwieler, 2020). Algunos interpretan el olvido del ideal de *Bildung* como un síntoma de la crisis contemporánea de la cultura y la educación. La sociedad contemporánea del conocimiento se caracteriza por la contradicción entre la disponibilidad universal del conocimiento y su extrema fragmentación, que conduce a la pérdida de cualquier idea normativa de la educación y, en consecuencia, impulsa un proceso de deseducación (Chomsky, 2009).

Entonces, se tiene que hacer un diagnóstico de nuestro propio tiempo y reflexionar sobre la imagen de hombre hacia la cual apunta la pedagogía, para cuestionar qué tipo de *Bildung* digital y qué imágenes de hombre están emergiendo, donde las ideas de normas universalmente válidas se han vuelto problemáticas. Esta tarea, se aleja de la inmediatez y el pragmatismo que ha guiado las reformas educativas presentes en nuestro entorno.

Por otra parte, esta categoría se ha desarrollado primero para comprender su profundidad teórica por parte de los diferentes autores; segundo ver su evolución histórica según las circunstancias políticas, económicas y culturales que implicaron cambios estructurales en la educación transformando la *Bildung* en una teoría pedagógica de carácter universal; tercero profundizar en las diferentes interpretaciones según las traducciones o concepciones lingüísticas y cuarto observar la imagen de hombre en cada una de estas etapas, dando así la base más importante a esta investigación, puesto que la *Bildung* clásica se conecta con la *Bildung* digital y las competencias digitales, como lo demuestran varios estudios encontrados, los cuales se desarrollaron a continuación.

4.3 La *Bildung* Digital

4.3.1 ¿Qué es lo digital?

Los avances tecnológicos relacionados con las TIC comienzan con una conjunción de genios como Claude Shannon y Alan Turing, que sentaron las bases matemáticas e ingenieriles de la teoría de la información y el computador. La teoría de la información permite establecer en términos matemáticos la transmisión de los mensajes a través del bit (mínima unidad de información) y el computador a su vez, permite manipular dicha información a grandes velocidades de procesamiento. Por lo tanto, lo digital puede definirse como la codificación de las señales del mundo analógico (continuo en el tiempo, presente en la naturaleza) en bits que pueden ser manipulados a través de una computadora. La conversión de señales continuas como el sonido por ejemplo, en bits, se realiza a través de los llamados conversores análogo-digitales, dispositivos que realizan un muestreo en el tiempo de las ondas de sonido análogas, asignándoles un valor en bits y que el computador reconstruye y reproduce, tratando de emular el sonido original.

La fidelidad del sonido digital con respecto al original dependerá de la capacidad de reconstrucción de las frecuencias en el tiempo, por ello, nunca será igual el sonido original natural al sonido digital reproducido por una computadora, es decir, se pierde información en el proceso y esto requiere utilizar técnicas y procesos como la codificación, la redundancia de información y la capacidad de reconstruirla. Esta terminología original de la computación permitió comprender mecanismos biológicos tales como la posibilidad de la manipulación genética, motivando la reflexión sobre la capacidad de emular el cerebro humano a través de las computadoras que es hasta ahora una de las grandes deliberaciones de la inteligencia artificial (Sole, 2016). Nuevamente la pregunta por la técnica aparece en un contexto interesante: no solo se cuestiona la posibilidad de modificar el mundo sino emular la naturaleza humana desde lo artificial. A partir de estos paradigmas nacen estudios como la cibernética.

Retomando el proceso de digitalización o el proceso de conversión de las señales analógicas (o reales) a las procesadas por el computador (virtuales y manipulables), se obtienen resignificaciones ontológicas o en palabras de Lévy (1995) “una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad del objeto considerado” (p. 12) porque el objeto existe en un campo diferente al real (analógico) pero de otra forma: interpretado por interfases computacionales y determinado por un espacio-tiempo digital que “no se opone a lo real sino a lo actual” (Lévy, 1995) y que constituye la esencia de la virtualidad, con todas sus implicaciones tales como la “desterritorialización” y un manejo de temporalidad propia. Sin embargo, para este autor, que exista lo virtual bajo unas condiciones atemporales no significa que sea irreal o imaginario. Implica que los espacios de interacción son diferentes pero que también producen efectos en las personas.

Ahora bien, a partir de la guerra fría nace un elemento tecnológico que intensificó aún más las reflexiones entre el binomio analógico-digital y la esfera virtual. La Internet surge al final de en la década de los 60s como la amalgama entre las comunicaciones y los computadores permitiendo la interconexión entre máquinas y por tanto, el intercambio de datos a través de la red. Sin embargo, en sus comienzos, tanto su acceso como su manipulación eran complejos y fue necesario inventar la Web (World Wide Web o la red informática mundial) para lograr un primer acercamiento a las personas del común, propiciando el avance en las áreas del conocimiento y también profundizar en el desarrollo de los sistemas informáticos, el software, la usabilidad y la interacción hombre-

máquina, lo cual ha convergido hasta ahora en la facilidad para manipular artefactos como los celulares.

El impacto producido por la combinación Internet-Web en los avances de las diferentes áreas de conocimiento es similar a la revolución que produjo la imprenta en el mundo renacentista: permitir la democratización del conocimiento, aunque con la presencia de la brecha digital. Para lograr este impacto, también ha sido necesario desarrollar tecnologías que incrementen una mayor velocidad en la transmisión de datos, en la digitalización de información y la adaptación de los sistemas análogos a digitales de los medios de comunicación, diversificando su alcance hasta llegar a la globalidad, llegando a ser conocidas como las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Si las TIC han revolucionado el uso de nuevos canales de comunicación en clave digital, generando nuevas posibilidades financieras, legales y democráticas, entre otras, también ha provocado una revolución educativa, originando campos del saber cómo la informática educativa, cuyo objeto es la “generación de conocimiento tecno-pedagógico vinculado a la transformación de las prácticas educativas” (Chiappe y Sánchez, 2014, p. 143) y que constituye todo un campo del saber educativo porque permea todos los actores de este proceso

Sin embargo, el uso de las TIC también ha propiciado infortunadamente, la proliferación de malas prácticas como el ciberacoso, el grooming, el sexting y los delitos informáticos, de tal manera que no basta con utilizar las tecnologías sino también es necesario educar al ser humano sobre su uso ético y responsable. El impacto de estas tecnologías es tan profundo que es necesario reflexionar acerca del uso como medio y no como fin, para lograr la autorrealización de la persona humana. Y es en este contexto donde nuevamente se debe formular la pregunta por el capital cultural que deberían adquirir las nuevas generaciones (Klafki, 2007). Así como la revolución de la imprenta motivó el proceso de asimilación de la lecto-escritura tradicional, la revolución digital ha motivado la interacción con los medios de comunicación de manera más inmediata, influyendo directamente en los jóvenes que asimilan imágenes de hombre y modelos socioculturales que no siempre están orientadas hacia su autorrealización. En este punto, es necesario formular nuevamente la pregunta fundamental de la antropología pedagógica: ¿qué tipo de hombre queremos formar? Cuando no se determina qué es o debe ser el hombre, tampoco se determina qué debe lograr el sistema educativo (Luhmann citado por Tække & Paulsen, 2016). Y si el hombre es el resultado de un proceso educativo, que debería prepararlo para facilitar la toma de decisiones, la

Bildung sería el camino para que una persona asuma la responsabilidad de sus actos (Weniger, citado por Kafki, 2007). Es un hecho que si se pierde la visión del hombre, se pierde también la línea de ruta del sistema educativo. En este sentido, asumir la responsabilidad del uso de las TIC es una preocupación que debería ser asumida con mirada amplia, proponiendo el estudio de la *Bildung* digital.

Actualmente lo digital ha tomado sinónimo de computacional o inclusive lo que es llamado como ciberespacio y esta forma de entenderlo ha generado confusiones. En contexto de la ingeniería informática existe una fuerte distinción de cada una de estas categorías, pero en el ambiente social, tiene una connotación más amplia, en palabras de Lévy (1999):

El ciberespacio (que también llamaré ‘red’) es el nuevo medio de comunicación que surge de la interconexión mundial de computadores. El término no refiere solamente a la infraestructura material de la comunicación digital, sino también al universo oceánico de informaciones que él abriga, así como a los seres humanos que navegan y alimentan ese universo. En cuanto al neologismo ‘cibercultura’, éste refiere aquí el conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de prácticas, de actitudes, de modos de pensamiento y de valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio (p. 17).

Esta manera de entender lo digital propone unos retos educativos importantes, en primer lugar por el hecho de que ya la escuela, la universidad o cualquier espacio material para la formación no es físico; en segundo lugar, al distorsionarse lo físico se distorsiona lo temporal y por lo tanto el conocimiento que se imparte tiene que ser ágil, eficiente y resumido y en tercer lugar, los agentes que intervienen en la formación como lo son los profesores, estudiantes y otros, se ven ante un reto ya que la información ya no es exclusiva de un agente sino que puede ser manipulada por todos, convirtiéndolos a todos en constructores del conocimiento y los enfrenta a retos morales, éticos y social democráticos que deben ser respondidos desde la *Bildung* como lo han vistos los países norteamericanos. Por las bases antropológicas y la tradición que tiene en el medio educativo.

En esta investigación es entendido lo digital como ciberespacio, no sin antes haber aclarado lo que significa lo digital desde la misma ingeniería de computación, por otra parte, las diferentes referencias que se hacen desde los autores lo entenderán de la misma manera. Esto pone a esta investigación frente a unas imágenes de hombre en conexión con lo digital y la *Bildung* que se han construido a partir de los años 90 y que todavía no se han aclarado totalmente ya que es un universo totalmente nuevo y que tiene que seguir siendo estudiado y analizado, por ahora se desarrolla la categoría de *Bildung* digital.

4.3.2 *Bildung* digital

El concepto de *Bildung* digital es relativamente nuevo. Y es entendido por varios autores de la siguiente manera y será a su vez la que se entenderá en esta investigación:

La *Bildung* digital es un concepto normativo, ya que describe la personalidad, la inculturación, el crecimiento personal, el comportamiento y la moralidad de los individuos en nuestra sociedad digitalizada. Este concepto fue adoptado en principio, en Noruega desde la década de 1990 aunque entendido como alfabetización digital y la competencia digital, apareciendo en varios documentos no solo de carácter científicos sino también gubernamentales (Krumsvik, 2020).

Autores como Tække y Paulsen (2016) proponen no utilizar la *Bildung* digital sino la Media *Bildung*. Estos autores iniciaron su análisis partiendo de que el salón de clase tradicional es un espacio cerrado que en principio propiciaba la concentración de los estudiantes en el profesor y las ideas que estaban siendo expuestas en este ambiente. Sin embargo, la incursión de las TIC en el salón de clase ha propiciado la presencia de artefactos como el celular o los computadores que permiten la interconexión entre los estudiantes con otros actores como sus compañeros, amigos, padres y los medios de comunicación masivos, cambiando las condiciones tradicionales de enseñanza. De hecho, el estudiante puede verificar en línea que la información que el profesor está enseñando sea cierta o no. Esta situación puede ser intimidante para el maestro, ya que puede sentirse cuestionado y en algunos casos, genera rechazo a la adopción de las TIC en su proceso pedagógico y puede motivar el dúo prohibición e ignorancia, el cual fracasó porque el nuevo problema de las distracciones relacionadas con Internet en el aula surge de una falta de construcción

de normas orientadas a la nueva situación que brinda el nuevo espacio de comunicación de medios digitales, entre otros motivos.

De acuerdo con estos autores, la escuela tradicional obedece a modelos industriales cuando ya debería pasar a un modelo mediático. La fortaleza de la escuela mediática está en que es posible confrontar la información con la realidad, el conocimiento es gestionado por todos los actores y en cierta medida el profesor acompaña y media el proceso. Esta es la base para que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos de manera crítica y fundamentar el concepto de la *Bildung* digital. Tække y Paulsen (2016) emprendieron un proyecto con estudiantes de secundaria y con los resultados empíricos, han propuesto su primera aproximación a la *Bildung* digital. La pregunta de investigación fue: ¿qué consecuencias tienen los medios digitales y las redes inalámbricas para la enseñanza en el aula? Así que establecieron varios acercamientos con los profesores y estudiantes y una de las principales conclusiones ha sido que la educación y los maestros deben ayudar a los estudiantes a tener confianza en sí mismos en el entorno de los nuevos medios. La educación debe proporcionar a los estudiantes la capacidad de pensar y ser capaces de participar en lo social en la sociedad mediática contemporánea. La educación en la sociedad mediática contemporánea significa que los estudiantes pueden comprender, participar, alterar y trascender las nuevas situaciones sociales habilitadas por los medios digitales, entre ellas, la empatía entre los estudiantes, profesores y luego, sobre personas y situaciones externas a ese entorno como son los refugiados, por ejemplo.

La relación que se ejerce entre la educación mediática y la *Bildung* digital es la siguiente, los estudiantes deben hacer juicios éticos, morales, y sobre todo participar como ciudadanos en la construcción de un conocimiento colectivo, en el que se compara, se reflexiona, se investiga, fundamenta las opiniones dadas y se desecha información no relevante. En esta configuración, los estudiantes encuentran su propia voz única, receptiva y responsable y a través del diálogo, aprenden no sólo a respetar, sino a relacionarse, comprender y adoptar la actitud frente a otros contextos. Ahora bien, por otro lado, los medios de comunicación pueden mostrar realidades sesgadas y estos encuentros propician que los estudiantes formen sus propias opiniones, con ayuda del maestro. Con base en estas conclusiones, Tække y Paulsen (2017) proponen algunos lineamientos para conceptualizar sobre la *Bildung* digital, fundamentados en Klafki (2007) que se mencionan a continuación: Klafki sugiere que *Bildung* debe consistir en un deseo de formar humanos que

puedan mejorar la sociedad, no solo encajar en ella. Lo ideal entonces es que el individuo se vuelva reflexivo, capaz de tomar parte en las decisiones y atreverse a actuar. Los estudiantes deben tener la oportunidad de reflejarse, decidir y actuar a través de su participación en la educación en relación con la elección del medio y el uso de los medios. En segundo lugar, Klafki sugiere que hay tres habilidades que deben cultivarse, que son la autodeterminación, la codecisión (codeterminación) y la solidaridad.

Con respecto a la autodeterminación de digital *Bildung*, los estudiantes no tienen prohibido ningún tipo de uso de los medios. Por otro lado, no se les deja solos (ignorados), sino que se puede contar con el profesor y el resto de la clase para ayudar a reflexionar sobre lo decidido. A través de la retroalimentación de los maestros y otros estudiantes, el estudiante individual aprende a actuar con empatía, etc., en las nuevas situaciones proporcionadas por los medios digitales. Con respecto a la codecisión, los estudiantes deben participar, por ejemplo, en debates y discusiones y, a través de ellos, aprender a expresar sus significados y contribuir al desarrollo continuo de nuestra cultura.

En cuanto a la solidaridad, los estudiantes deben desarrollar habilidades para tomar la perspectiva de los demás, no solo en la clase, sino también de cada persona en la nueva esfera pública de Internet, no solo referida a la libertad de expresión, sino también la responsabilidad de desarrollar una cultura del habla que ayude a no dañar o herir a los demás y una responsabilidad directa por lo que se pronuncia. En este contexto, la *Bildung* digital implica que la escuela debe asumir un papel de enseñanza sobre el uso de los medios, que a su vez, ofrecen posibilidades para la producción y la comunicación social pero también ofrecen malas prácticas como el ciberacoso por ejemplo. Hay que combinar la introducción a estos medios con reflexiones sobre cómo su uso puede provocar consecuencias sociales y abusos, significando que los estudiantes deben aprender a usar diferentes medios para diferentes propósitos en diferentes contextos. No se trata de que los estudiantes aprendan todas las formas posibles de uso de los medios, pero si se trata de ser polifacético en intereses y habilidades, por lo que es posible que el estudiante, en el futuro, explore, investigue y trabaje con contextos mediados nuevos y desconocidos con una mente abierta. Desde lo anterior se puede ver cómo surge una imagen de hombre más independiente, y posiblemente se refuerza en lo individualista, pero que no se reduce solo la gestión de las TIC sino también a la búsqueda de competencias superiores como lo son la parte crítica con respecto a la información, la simpatía y el trabajo en grupo, la decisión ética y morales con la tolerancia de los demás

compañeros, el cuidado de la intimidad y la imagen propia y de los demás y sobre todo el actuar como ciudadano.

Finalmente, los autores concluyen que el concepto clásico de la *Bildung* se desarrolló a raíz de la sociedad que surgió después de la invención de la tecnología de impresión. No es de extrañar que se tenga que reinterpretar teniendo en mente los medios digitales. Se debe alentar a los estudiantes a que se conviertan en seres humanos que se relacionen y adopten una postura en el nuevo medio ambiente. Deben desarrollar las capacidades necesarias, que permitan la autodeterminación y el empoderamiento para actuar en esta nueva sociedad mediática, aunque los autores se acercan al concepto de la *Bildung* clásica, están en el límite de comprender la *Bildung* desde las competencias digitales.

Como se ha mencionado, en el rastreo documental presentado por Duque, Rendón y Vergara (2020) se muestran dos tendencias de la *Bildung* digital de acuerdo con la literatura científica: una primera tendencia es la conceptualización de la *Bildung* digital y la segunda tiene que ver con la transformación del concepto de la *Bildung* de acuerdo con los efectos de la tecnología, o la búsqueda de una *Bildung* tecno cultural o intercultural.

La primera tendencia encontrada por los investigadores hace referencia a la conceptualización de la *Bildung* desde su uso en la educación y la influencia de los medios de comunicación, pero algunos autores se acercan hacia el concepto de competencia digital, siendo este el peligro o también la apertura que asume esta primera tendencia y por lo que se hace necesario investigar la relación entre las competencias y la *Bildung* digital.

La segunda tendencia encontrada tiene que ver con la concepción de una *Bildung* tecno-cultural o intercultural que pretende responder a la pregunta de cómo redefinir el concepto de la *Bildung* a la luz de los medios tecnológicos y a la influencia que éstos tienen en las generaciones jóvenes y su participación en las diferentes culturas, lo cual conlleva incertidumbre debido a los permanentes cambios y retos que ofrece la tecnología. Esta segunda tendencia está más cercana a la concepción de las imágenes de hombre que pueden concebirse, ya que trata de analizar cuál es el influjo de las pantallas e imágenes en los jóvenes y por tanto, ambas tendencias serán analizadas y profundizadas en este estudio.

4.3.3 Competencias digitales

De acuerdo con Horlacher (2015), las competencias digitales se suelen describir como algo que se puede medir; aquellas que se pueden aprender a propósito y conforme a un plan normativo, incluyendo una suma de conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas al ámbito educativo mediado por lo tecnológico. Esta conceptualización obedece a las realidades ideológicas y sociales de la globalización, que requiere mano de obra capacitada y también instituciones educativas que las promuevan. Sin embargo, en ocasiones se reduce la competencia al resultado de pruebas internacionales que tratan de medir la efectividad de la educación. Entonces, tal como se mencionó en los antecedentes, se evidencia una tensión conceptual entre la *Bildung* y las competencias.

En el caso concreto de las competencias digitales, éstas se orientan hacia el desarrollo de habilidades para el trabajo y la participación en la sociedad, aunque también incluyen componentes de pensamiento crítico, creatividad y seguridad informática (Carretero et al, 2017; Vásquez-Cano, Urrutia, Parra y Meneses, 2020; Suarez-Guerrero, Revuelta-Domínguez, Rivero-Paraque, 2020). También se proponen definiciones de la competencia digital más instrumentales, tales como la propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) que la define como “la capacidad para seleccionar y utilizar de forma permanente, responsable y eficaz una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias” (MEN, 2013) o Suarez-Guerrero, Revuelta-Domínguez y Rivero-Paraque (2020) que definen la competencia digital como esas capacidades para la personalización, gestión de la información, interacción y creación de objetos.

Algunas definiciones de competencia digital no solo incluyen el aprendizaje de la tecnología sino su utilización ética y hacia el fomento de una actitud reflexiva y colaborativa (Cacheiro-González, González-Fernández, López-Gómez, 2020; Vásquez-Cano, Urrutia, Parra y Meneses, 2020). Sin embargo, las competencias digitales tienen una orientación práctica hacia la empleabilidad y la participación social pero no está muy definido el papel de la interiorización del uso de las TIC en la vida humana, la cual si es una preocupación que plantea la *Bildung* digital: más allá de la utilización instrumental de la tecnología, porque el hombre, siempre es susceptible de mejoramiento continuo, puede utilizarla para trascender o también para ser presa de ella.

Por consiguiente, se ha discutido también si el concepto de competencia podría reemplazar el concepto de *Bildung*, lo que haría posible enlazar la discusión alemana sobre *Bildung* con el debate internacional sobre competencias, aspecto revisado en los antecedentes. La tensión entre la *Bildung* y las competencias digitales proponen otras dimensiones en el análisis de las imágenes de hombre que se han encontrado y que se verán más adelante.

4.4 Imágenes de hombre

Para desarrollar esta parte del marco teórico desde de la antropología pedagógica, el referente es Bruno Hamman, puesto que hace un recorrido bastante amplio sobre las manifestaciones en las imágenes antropológicas que se perfilan en los intelectuales a partir de la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI. Pero antes de desarrollar este apartado, se hace necesario reiterar que la imagen de hombre siempre está relacionada con la teoría pedagógica y la *Bildung* sitúa al hombre en un contexto social. Entre estas visiones, Hamman (1982) describe la doctrina de la gradación de Max Scheler, el cual presenta una imagen del hombre frente a los animales con gradación ascendente, por su grado de conciencia una conciencia que toca los valores colocando como máximo los valores espirituales. Entre los simpatizantes de esta imagen antropológica podemos encontrar a Hartmann, el cual hace una pequeña diferencia con Scheler, colocando cuatro grados y buscando una ontología después de un análisis categorial que presupone la amplitud de una experiencia total del mundo. Este autor menciona tres formas básicas de ser espiritual, el espíritu persona, el objetivo y el objetivado, que desarrollará en su obra de forma muy amplia.

Dentro de la línea que consideran al hombre un animal o ser natural encontramos también a A.Gehlen, y V. E. Frankl los cuales harán una comparación entre el hombre y los animales en su poca dotación orgánica y el orden cultural y espiritual, el hombre como ser necesitado de educación para poder convertirse en hombre, esta imagen del hombre es muy usada hoy en día, aun dentro de la antropología pedagógica para justificar la formación humana, pues se justifica por sí misma, si vemos la relación entre el hombre y su ser social.

No obstante, Adolf Portmann que también pertenece a esta imagen del hombre, le concede al espíritu una posición más relevante frente a los otros autores, para él, el espíritu se logra

desarrollar por medio de la educación, y sólo cuando el animal hombre se transforma por la educación en ser humano, es decir en su estado adulto gracias a la formación y a la interacción con un grupo su espíritu es superior, su conciencia se ensancha y puede salir inclusive de sí mismo para abarcar el mundo que le rodea.

Otra de las imágenes del hombre es la presentada en las perspectivas de las teorías conductistas, esta imagen tiene una orientación psicológica científica. El objetivo de estas teorías que en su mayoría estudia la conducta observada junto a las condiciones bajo las cuales tienen lugar, el desarrollo del hombre (el ambiente exterior, procesos biológicos internos y externos del hombre como también la sociedad a la que pertenece) la imagen del hombre que se puede sacar de esta corriente es justamente que el hombre es visto como configurable, maleable gracias a unas acciones muchas veces de estímulos y respuestas.

Hamman (1982) presenta la imagen del hombre cibernético, el cual propone un paralelo entre las acciones humanas como análogas y los procesos de regulación que funcionan en los sistemas técnicos y muchas veces computarizados. De acuerdo con esta imagen, el aprendizaje está sometido a unas leyes para recibir, elaborar y almacenar información. Estos movimientos generan en el hombre una búsqueda de equilibrio entre el interior y el exterior ya que el hombre es un sistema abierto que busca el equilibrio (homeostasi). Para la visión cibernética del hombre, la homeostasis es fundamento de todo sistema que se organiza a sí mismo, y por tanto, el hombre es una máquina con capacidad de adaptación con una finalidad.

Por último, Hamman (1982) presenta una imagen del hombre desde la psicodinámica: una imagen reduccionista, que mira al hombre como un ser de instintos y con poca visión en la dimensión espiritual. Dentro de esta imagen del hombre se encuentra una imagen humanista desarrollada a finales del siglo XX, que tiene como principal característica la búsqueda de los rasgos comportamentales características y dinámicas de una vida humana plena. Esta imagen humanista sólo es posible si se considera a todo el ser humano como sujeto actuante y subraya rasgos fundamentales de la naturaleza del hombre como son la creatividad, de auto desenvolverse, de configuración existencial, el hombre en esta visión es un gestor activo de su propia existencia.

Estas imágenes de hombre no son sólo filosóficas: están cargadas de sentido e inclusive que están mediadas por la realidad, o en otras palabras son tomadas desde la realidad y ha sido resultado de las modelaciones culturales y formativas que se han dado en cada época. En la historia de la *Bildung* se observa que el hombre en la ilustración tenía que ser formado para obtener conocimientos gracias a la enciclopedia, pero también debía tener una opinión propia y auto regularse socialmente desde los juicios de la razón, haciendo de la *Bildung* la forma de modelar esta imagen, como es presentada por varios pedagogos de la época.

Años más tarde se verá la *Bildung* es separada de la religión y de las lenguas clásicas para formar un hombre que responda a la revolución industrial del siglo XIX y que será presentado por Humboldt cuando fundó una universidad en Alemania, e inclusive percibió la *Bildung* como medio de reforma social. Por ello, las imágenes de hombre en cada época son importantes porque presentan sus ideales, la forma social de relacionarse, la gestión del conocimiento, la visión económica a la que aspira y sobre todo, cuales son los proyectos más adecuados para realizarse como persona.

Existe otra imagen del hombre en la era virtual, pero para comprenderla, es necesario dar un paso atrás y hacer comparaciones. Uno de los primeros aspectos que se observa al compararlo con un pasado no muy lejano como el de la sociedad colombiana preindustrial del siglo XX, es el progresivo desprendimiento del mundo real de la sociedad moderna. El hombre preindustrial del siglo XX había descendido y penetrado profundamente en el contexto social, económico y productivo del mundo rural en el que vivía. El tiempo mismo estuvo marcado por la realidad externa de los campos: la cría, la agricultura y la artesanía creativa de objetos esencialmente cotidianos fueron los principales temas de la vida doméstica y fueron vividos, enseñados y elaborados para garantizar la vida. El hombre había aprendido a observar la realidad que veía a su alrededor, a comprenderla, a dominarla, porque el propósito del individuo era asegurar la supervivencia de sí mismo y de su familia en un contexto que se presentaba como difícil. Esta relación de conexión del hombre con la realidad circundante se ha ido debilitando paulatinamente con el advenimiento de la era industrial que ha alejado al hombre de la realidad rural, confinándolo a las ciudades donde ha ido perdiendo progresivamente el contacto con el mundo agrícola y con esa naturaleza con la que se encontraba, había establecido un vínculo profundo y centenario. Este proceso de desapego ha tenido una nueva fase con el advenimiento de la era tecnológica moderna,

gracias a algunas herramientas de difusión masiva: el radio primero y la televisión después, con su efecto disruptivo. Si la radio tuvo un impacto importante, pero, en todo caso, más suave en la vida cotidiana, permitiendo a la humanidad soñar, sin desprenderse de la realidad, la televisión con sus maravillosas y centelleantes imágenes, ha cambiado (y continúa haciéndolo), hábitos sociales y relacionales, ayudando a transformar las relaciones entre los individuos, influyendo en sus gustos, orientaciones, ideas, condicionando incluso los horarios de la vida cotidiana, hasta ahora marcados en el campo desde el ritmo - día -noche. Un "fenómeno hipnótico" aún en curso y ahora imparable que ha favorecido más que nada la globalización, pero también un fenómeno social y político por su marcada democratización de imágenes e información, ahora al alcance de todos desde un clic. El mundo fantástico y maravilloso que nos presenta la televisión con su capacidad de convertir a todos en protagonistas, independientemente de su capacidad, ha dado lugar a lo largo del tiempo a la necesidad de una mayor interpenetración e interacción con la realidad televisiva, mejor que la realidad cotidiana. Esto produjo inicialmente, los llamados juegos virtuales a través de los cuales el hombre ingresó al mundo fantástico de la pantalla luminosa y luego, la última frontera de la tecnología, la realidad virtual que hizo posible vivir aún más "dentro" del sueño como protagonista del propio como en la película Avatar.

Así, unas características de este hombre en la era digital son la distorsión del espacio y del tiempo. La imagen del hombre virtual se separa del espacio y del tiempo y existen en el ciberespacio un lugar con todas las posibilidades, en palabras de Turkle (1997) "ha habido una compleja danza de aceptación y rechazo de analogías con la máquina" (p.63). Por un lado se insiste en que el hombre es diferente de las máquinas porque está provisto de emociones, cuerpos e intelecto, pero de otro lado, juega con programas de computadora capaces de hacer dependiente al hombre inclusive en su manera de auto determinarse y perder el sentido de la realidad. Por tal razón la *Bildung* digital se presenta como una alternativa fundamental, porque no solo esta investigación ve su importancia sino muchos estudiosos han visto lo necesaria que es para apuntar hacia un hombre que no pierda su libertad y se convierta en un autómatas de las circunstancias del ciberespacio.

Las imágenes de las máquinas se han acercado cada vez más a las imágenes de hombre. Los expertos afirman que es posible leer las emociones a través de escáneres cerebrales y modificar la mente a través de la reprogramación. Su mensaje es que los humanos son similares a las

máquinas y que es posible extender nuestras potencialidades a través de acoplamientos ciborg, como una extensión del centauro ontológico de Ortega y Gasset, lo cual conlleva consecuencias que son analizadas por el transhumanismo. Estas imágenes de hombre, aunque parecen fascinantes y muchas veces para las generaciones jóvenes seductoras, son para esta investigación claves en la medida en que dan la razón a esta investigación. La *bildung* digital es actual y necesaria, sabiendo que el hombre ya no puede salir del espacio digital que ha creado y que corresponde seguir humanizando.

Con esta última aproximación finaliza este apartado y el marco teórico. No sin antes decir que la imagen del hombre en el mundo digital cada vez es más sorprendente por su instrumentalización, pero también por las potencialidades que ofrece en la formación.

5 Metodología

La presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, adoptando el análisis documental de contenido como metodología de investigación, el cual requiere un análisis de contenido riguroso de artículos que den cuenta de la temática abordada desde el reconocimiento de lo publicado y los vacíos conceptuales que surgen y pueden considerarse esenciales en el desarrollo de ésta. Al hablar sobre el análisis documental Peña y Pirela (2007) afirman:

El tema del análisis documental es complejo en esencia, por cuanto posee aristas de tipo lingüístico, psicológico-cognitivo, documental, social e informacional propiamente dicho. En él se encuentran involucrados los componentes de la tríada documento – sujeto – procesos, los cuales se afectan mutuamente y generan un entramado de relaciones en las que intervienen las características y particularidades de cada uno de ellos. De esta imbricación proviene, en parte, su complejidad ya que es un proceso plural que envuelve una serie de aspectos y elementos propios de otras disciplinas y ciencias; pero que irreductiblemente explica parte de las actividades y subprocesos activados cada vez que se ejercen los roles de analista y usuario de una información contenida en cualquier documento. (p.56)

Por tal motivo, la revisión documental es fundamental en el desarrollo de esta metodología, a través del rastreo de las publicaciones en revistas indexadas en las cuales se abordan la temática elegida y el problema planteado desde otras miradas. Asimismo, teniendo en cuenta la relación documento, texto y conocimiento, Peña y Pirela (2007) indican que:

Existe también una relación importante en la tríada documento–texto – conocimiento; la esencia del primero radica en sus dos componentes fundamentales, que son la información y el soporte en el que esta se encuentra plasmada. Martínez Comeche (1996) lo define como

la materialización de una información en un soporte, cuya finalidad es conservar, perpetuar y transmitir esa carga informativa, prolongando indefinidamente el acceso al mensaje que contiene, su misión social y cultural es trasladar en el tiempo y el espacio el conocimiento acumulado por el ser humano. Se manifiesta como característica esencial la presencia de un contenido (información) y su respectivo registro en un soporte de cualquier índole, además de su intención o propósito, es decir, que surgen a consecuencia o por la necesidad de dejar constancia de alguna actividad institucional o personal. Pinto Molina, Garía Marco y Agustín Lacruz (2002, 35) agregan que su función primordial es servir como tecnología para superar las limitaciones de la comunicación presencial, borrar los límites espacio-temporales, velocidad y duración del mensaje, elaborar memorias externas socialmente compartidas para su posterior utilización en la construcción de la cultura, almacenar y recuperar conocimientos, servir como mediador e interfaz asíncrono entre el conocimiento y los grupos humanos de diferentes épocas y articular mejor los razonamientos. (p.63)

Además, el propósito de un análisis documental es construir nuevo conocimiento a partir de una revisión sistemática de documentos y por tanto tiene un objetivo así como una secuencia de pasos que implica el análisis crítico de la información. En general, es una “actividad científica y como tal obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (interpretación y nueva construcción teórica) enmarcados bajo principios epistemológicos y metodológicos” (Páramo, 2016, p. 198). Los principios de la investigación documental de acuerdo a este autor se mencionan a continuación.

- Finalidad: obedece a unos objetivos de investigación.
- Coherencia: unidad interna que se manifiesta en el seguimiento de fases, actividades y datos considerados como materia prima.
- Fidelidad en la recolección de datos y la transparencia y veracidad de la información.
- Integración: selección de unidades y categorías de análisis.

- Comprensión: para asegurar la construcción teórica del conjunto bajo una perspectiva global.

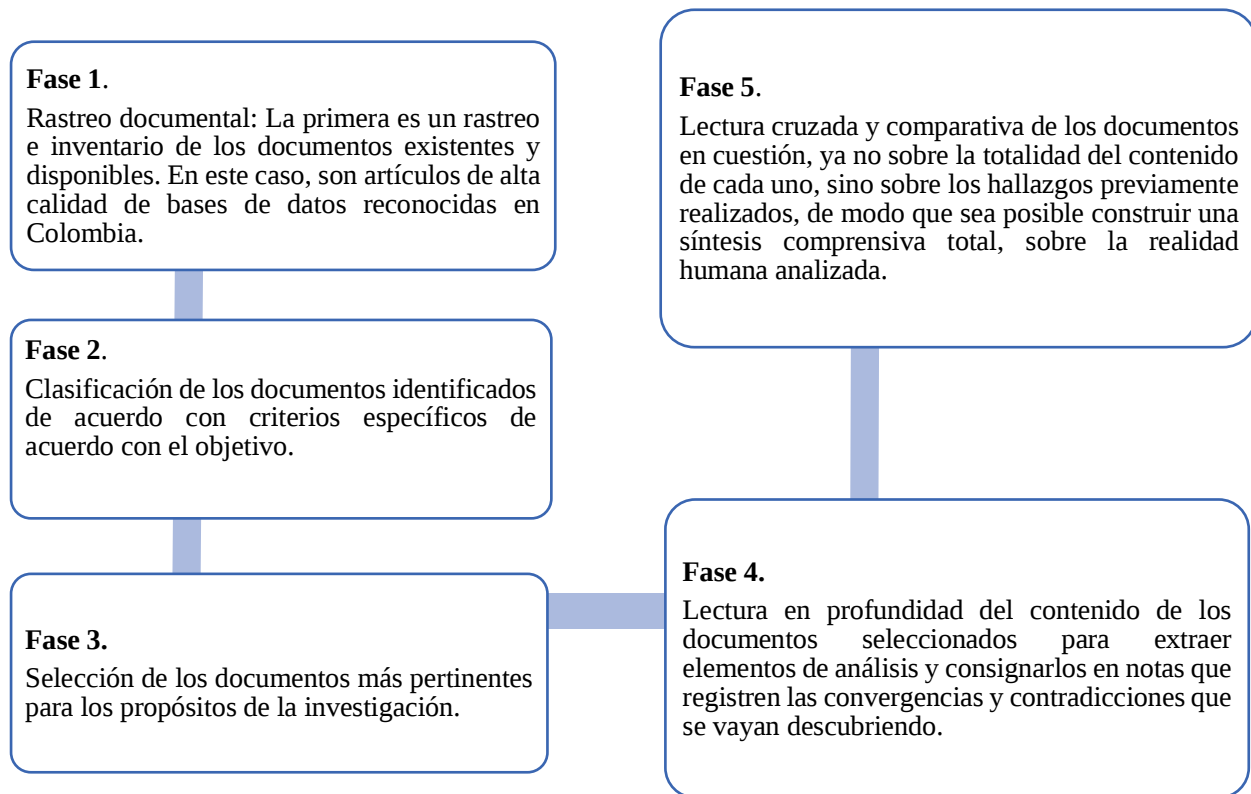
Los estudios documentales pueden clasificarse de acuerdo con los objetivos que persigue: estudios de desarrollo teórico, estados del arte o reseñas críticas, estudios comparados, estudios de investigación social y las revisiones bibliográficas. Esta investigación se desarrolló mediante el estudio de desarrollo teórico, el cual “busca presentar, a partir del análisis documental, nuevas teorías, nuevas conceptualizaciones o modelos interpretativos originales” (Páramo, 2016, p. 201) ya que analiza las imágenes de hombre en cuanto a la *Bildung* digital.

5.1 Fases del análisis documental

Para el desarrollo del presente análisis documental sobre las imágenes de hombre desde la *Bildung* digital encontrada en publicaciones de revistas indexadas en los últimos cinco años (2017-2021), se plantean las siguientes cinco fases según Sandoval Casilimas (1996), que facilitan su análisis y comprensión: fase inicial rastreo documental, fase de clasificación de documentos, fase de selección de documentos, fase de lectura en profundidad y una fase final de lectura cruzada y comparativa. La siguiente figura ilustra las fases mencionadas:

Figura 11

Fases desarrolladas del análisis documental.



Adaptado de “Investigación Cualitativa” (p.137), por C. Sandoval Casilimas, 1996.

5.1 Fase 1 Rastreo documental.

En esta fase inicial se enfatizó la búsqueda de información correspondiente a las imágenes de hombre desde la *Bildung* digital, que brindaron sustento a la investigación a partir de los siguientes criterios:

- Definición del horizonte temporal de los últimos 5 años: se incluyeron los artículos publicados desde el año 2017 hasta el 2021.
- Utilización de bases de datos de alta calidad: para la búsqueda de artículos en el ámbito nacional (Colombia) se utilizó la base de datos Publindex, puesto que es el Índice Bibliográfico Nacional - IBN que recolecta y actualiza la información de publicaciones nacionales de acuerdo con un sistema de valoración en términos de evaluación, citación y publicación de las revistas científicas colombianas por área de conocimiento y se encuentra

en línea (Colciencias, s.f). Para la búsqueda de artículos internacionales se utilizó la base de datos Scopus. Mediante estas bases de datos se pretendía hacer una revisión de lo publicado en Colombia y en el ámbito mundial.

- c) Las palabras clave utilizadas para las búsquedas fueron: *Bildung*, *Bildung* digital, antropología pedagógica, imágenes de hombre y competencias digitales.

A partir de la aplicación de tales criterios de búsqueda, la muestra resultante para esta investigación se limitó al análisis de 96 artículos indexados publicados en las bases de datos de Scopus y Publindex, los cuales, se establecen en un referente general de las concepciones de las imágenes de hombre que permitieron no solo identificar rasgos particulares de las imágenes de hombre, sino también revisar las imágenes desde la *Bildung* digital, como se muestra a continuación.

Tabla 1.

Relación de artículos revisados y seleccionados para el análisis.

Base de Datos	Palabras claves	Total de artículos analizados	Artículos seleccionados
Publindex	Competencia Digital / Competencias Digitales	18	18
Publindex	<i>Bildung</i>	9	6
Publindex	Antropología Pedagógica	2	2
Publindex	Imágenes del hombre	1	0
Publindex	Formación	15	11
Scopus	Competencia Digital/ Competencias Digitales	25	25
Scopus	<i>Bildung</i> digital	4	3
Scopus	<i>Bildung</i> and digital	22	9
TOTAL		96	74 (77%)

Los artículos seleccionados corresponden al 77% del total. Los criterios de rechazo de artículos fueron la imposibilidad de obtenerlos o la nula relación con las temáticas de la investigación. Para organizar la información se creó una matriz con los siguientes ítems: base de datos, revista, título, disponibilidad, palabras claves, autor, año, enlace, resumen del artículo, tipo de artículo, referencia APA, línea de tradición, definición de *Bildung*, definición de *Bildung* digital, imagen de hombre, aspectos de tensión, definición de competencias digitales, ideas centrales y cita textual (ver anexo 1) la cual sirvió como instrumento para la clasificación y posterior análisis de la información recolectada de las bases de datos. En ella se presenta una breve relación de los conceptos o concepciones y elementos característicos de la formación, competencias digitales y *Bildung* digital en las bases de datos de Publindex y Scopus (ver figuras 2 y 3).

Figura 1

Matriz general Pubindex.

Base de Datos	Título	Palabra clave	Autor	Año
Publindex	Formación de traductor	Formación	Beatriz Emilce Cag	2021
Publindex	Formación bioética en	Formación	Gloria Marlen Alda	2021
Publindex	Estado Dual en Colomb	Formación	Andres-Fernando C	2021
Publindex	El nivel de competenci	Competencia digital	Nieves Domínguez	2020
Publindex	Competencias digitales	Competencias digitales	Luisa Serra López,	2020
Publindex	Evaluación de program	Competencias digitales	ANA RODRIGUEZ M	2020
Publindex	Competencias digitales	Competencias digitales	JOSNEL HIDALGO M	2020
Publindex	Antropología pedagógi	APedagogica	Liliana Saavedra R	2020
Publindex	ALFABETIZACIÓN DIGIT	Competencia digital	María del Pilar Cár	2019
Publindex	Competencias digitales	Competencias digitales	Alberto Alejandro	2019
Publindex	Integración de las TIC e	Competencias digitales	Oscar David Bustos	2019
Publindex	Vocational and Liberal	Bildung	Rebekka Horlache	2019

Nota. Se muestra de manera general y resumida la organización de los documentos en la matriz de acuerdo con la base de datos de la que se extrajo el artículo según la palabra clave, sin embargo, no se muestra todos los documentos encontrados por lo cual se sugiere al lector revisar los anexos 4 al 8 para observar la información completa.

Figura 3

Matriz general Scopus.

Base de Datos	Título	Palabra clave	Año	Autores
Scopus	Competences in the	Competencia digital	2021	Olmedo E.O.
Scopus	The Care of Our Hyb	Digital AND Bildung	2021	Aagaard, J.
Scopus	Digitalization in aes	Digital AND Bildung	2021	Kröner, S., Cl
Scopus	Disengagement, en	Competencia digital	2020	Bergdahl N.,
Scopus	Home schooling, rer	Digital bildung	2020	Krumsvik, R..
Scopus	What is digital litera	Digital AND Bildung	2020	Pangrazio, L.,
Scopus	Discourses on gover	Digital AND Bildung	2020	MOOS, L.
Scopus	LA COMPETENCIA DI	Competencia digital	2019	Rodrigo-Mor
Scopus	Digital Bildung from	Digital bildung	2019	Gran, L.
Scopus	Digital bildung: Non	Digital bildung	2019	Gran, L., Pett
Scopus	Digital literacies or	Digital AND Bildung	2019	Godhe, A.-L.
Scopus	New Trading Zones	Digital AND Bildung	2019	Shibarshina,
Scopus	What is the 'probler	Digital AND Bildung	2018	Hanell, F.
Scopus	Peer production anc	Digital AND Bildung	2018	Peters, M.A.,

Nota. La tabla muestra de manera general y resumida como se organizaron los documentos en la matriz elaborada de acuerdo con la base de datos de la que se extrajo el artículo según la palabra clave sin embargo, no se muestra todos los documentos encontrados por lo cual se sugiere al lector (ver anexos 4 al 8) para observar la información completa recolectada.

5.2 Fase 2 Clasificación de documentos.

Esta fase abarca la clasificación de los documentos encontrados de acuerdo con criterios específicos con el objetivo. Posteriormente se elaboró una matriz de codificación documental (anexo tabla 5) en la cual se le fueron asignados códigos a los artículos consultados, como se puede ver en la siguiente figura:

Figura 4.

Clasificación de Documentos por códigos

Codigo	Base de Datos	Título	Palabra clave	Autor	Año
SCCD8	Scopus	Competence	Competenci	Olmedo E.O.	2021
SCCD1	Scopus	Disengagem	Competenci	Bergdahl N.,	2020
SCCD12	Scopus	Digital techn	Competenci	García F.A.M.	2020
SCCD13	Scopus	Digital comp	Competenci	Araújo-Vila M	2020
SCCD22	Scopus	The possibili	Competenci	Holik I., Sanc	2020
SCCD23	Scopus	Digital skills	Competenci	Kolodziejczy	2020
SCCD24	Scopus	Digital readi	Competenci	Zalite G.G., Z	2020
SCCD25	Scopus	Assessment	Competenci	Crawford-Vi	2020
PBB1	Publindex	Vocational a	Bildung	Rebekka Hor	2019
PBB2	Publindex	El problema	Bildung	Pablo Facunc	2019
PBB3	Publindex	La racionalid	Bildung	Andrés Felip	2019

Nota. Como se observa en la figura 4, la clasificación de las publicaciones se efectuó mediante códigos los cuales fueron asignados de acuerdo con la base de datos de donde se extrajo el documento en concordancia con su palabra clave, por ejemplo SCCD8, las letras SC hacen referencia a la base de datos Scopus y su complemento CD a la palabra clave de búsqueda, competencias digitales y finalmente el número que acompaña las siglas hace referencia al orden en el cual se encontraron los artículos en las bases de datos. Así mismo, La tabla muestra de manera general y resumida como se organizaron los documentos según sus códigos en la matriz elaborada de acuerdo con la base de datos de la que se extrajo el artículo según la palabra clave, sin embargo, no se muestra todos los documentos encontrados por lo cual se sugiere al lector ver los anexos 4-8 para observar la información completa codificada.

5.3 Fase 3 Selección de documentos

En esta fase se seleccionaron los documentos relevantes para los propósitos de la investigación y después de una lectura profunda de los artículos encontrados, se realizó una selección de los documentos pertinentes.

5.4 Fase 4 extracción de los elementos documentales para su análisis

Se hizo una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados y se extrajeron los elementos para su análisis, los cuales fueron consignados en notas que registraron las convergencias y contradicciones que se encontraron. En esta fase se cotejaron, compararon, conectaron y se encontraron puntos de conexiones y de tensiones dentro de la información seleccionada. Las fuentes seleccionadas han sido codificadas en la fase tres y serán citadas con el código que se asignó a cada una según corresponda (para mayor claridad, revisar la fase 3 y sus anexos). Es importante mencionar que los autores de las fuentes analizadas contienen citas que no serán contenidas en las referencias de la presente investigación porque pertenecen al análisis propio de cada autor de los documentos analizados en este estudio (citas sobre citas) y por tanto no se incluirán en las referencias bibliográficas. En esta etapa se desarrollaron las cinco categorías de análisis: *Bildung*, *Bildung* digital, formación, competencias digitales e imágenes de hombre, como se muestra a continuación:

5.4.1 La *bildung*

Esta categoría con la que se inicia esta fase fundamenta la *bildung* digital como quedo dicho en el marco teórico, haciendo una distinción ya que se habla aquí de una *bildung* clásica en la medida en que es entendida como lo hizo Humboldt o los autores contemporáneos a él. Esta categoría empleada muchas veces de forma clásica en nuestros días, como lo confirman los antecedentes y varias de las fuentes catalogadas en las matrices: unas definiéndola, otras, refiriéndose a la *bildung* de Humboldt como desactualizada, otras demasiado individualistas como para apoyarse en ella y proponer unas competencias digitales para la cooperación. Sin embargo, como se ha mencionado, la *bildung* no pasará de moda, su imagen de hombre basada en la antropología pedagógica permanece no como un ideal sino, como un camino siempre a emprender como se emplea a continuación por PBB1 uno de los autores seleccionados:

La teoría de *Bildung* de Humboldt se centra principalmente en el desarrollo individual y la perfectibilidad individual. La escolarización, según la idea de *Bildung*, implicaba una noción de integridad interior que precede a cualquier formación profesional. Si bien el

concepto implica, en principio, que la *Bildung* es posible para todos, su forma institucionalizada y su traducción curricular resultaron ser un poderoso rasgo distintivo entre clases sociales (y menos entre sexos).

Otros autores definen de manera clásica la *bildung* citando fuentes modernas como se ve en las fechas de publicación, lo que hace de la *bildung* una referencia importante para hablar de la construcción de la imagen de hombre con unas cualidades especiales, resumidas en formación integral, pero por otra parte el mismo autor del artículo mira la *bildung* como poco adaptada al momento presente, puesto que ha cambiado la economía a neoliberal, la cultura, el hombre en un espacio no temporal y geográfico, etc., concluyendo que la imagen de hombre desde el modelo humboldtiano no corresponde a la realidad actual y no se puede proponer como modelo como se puede observar en la fuente PBB3 a continuación:

La idea central que llevó a la fundación de la universidad de Berlín es la de *Bildung* como formación integral del ser humano (Alves, 2019; Assmann, 1994; Bollenbeck, 2012; Vier Haus, 2004). *Bildung* es la formación de la totalidad de la persona humana como fin en sí mismo. Como dice Reinhart Koselleck en su análisis del tema, “toda *Bildung* es *Selbstbildung* [autoformación] y, así, señala una tarea que corresponde única y exclusivamente al individuo” (Koselleck, 1990, p. 20). Esta tarea no depende de nada exterior, sin embargo, exige situaciones y circunstancias que deben ocurrir las cuales, en la visión de Humboldt, serían proporcionadas por una institución vista como comunidad de investigadores y estudiantes con plena autonomía intelectual y administrativa: la universidad. El modelo idealista humboldiano ya no puede desempeñar el papel crítico que tuvo en el pasado, cuando sus ideales de personalidad, autonomía y saber desinteresado ayudaron a sostener, en el plano epistemológico, la lucha de la burguesía por la emancipación. Como demostró Jean-François Lyotard (2009), el ideal ilustrado de

progreso del conocimiento forma parte de un metarrelato que presupone una filosofía evolucionista de la historia y una concepción universalista del sujeto, que se vuelven problemáticos en tiempos posmodernos. El modelo humboldtiano no corresponde más a las transformaciones en la cultura, en la sociedad y en los modos de producción y legitimación del conocimiento en el capitalismo contemporáneo. Por lo tanto, contraponer el modelo humboldtiano a la universidad neoliberal sería solo un llamamiento nostálgico a un pasado idealizado sin real potencial crítico y cuestionador.

La afirmación del párrafo anterior que la *bildung* representó la pertenencia a una clase, tiene una base de verdad pero con la salvedad de que el mismo Humboldt reorienta esta corriente cuando funda la universidad y elimina la formación en lenguas clásicas y otras cosas que no correspondían, introduciendo la *bildung* como una teoría pedagógica de carácter universal, democratizándola (de las clases altas a todas las clases) y a su vez, transformando esa imagen de hombre en un ciudadano para el mundo, un hombre universal; se puede mirar la siguiente fuente PBB4, corroborando lo dicho e inclusive mirando los cambios dentro de la misma teoría de Humboldt, antes y después de estar en el Ministerio de Educación en la Alemania de su tiempo.

En consecuencia, la teoría de la *Bildung* de Humboldt se enfoca principalmente en el desarrollo y en la perfectibilidad individual. La escolarización —según la idea de *Bildung*— implicaba una noción de integridad interna precedente a cualquier formación vocacional. Incluso si el concepto implica, en principio, que la *Bildung* es posible para todos, su forma institucionalizada y su traducción curricular resultaron ser una poderosa característica diferenciadora entre clases sociales (y también entre los sexos, aunque en un menor grado). Una distinción conceptual prevaleció aquí, estableciendo la educación vocacional de forma pronunciada contra la educación liberal o académica. Incluso si la

noción de *Bildung* de Humboldt favorece la educación liberal para todos y postula un seguimiento en la educación vocacional en la perspectiva de las futuras profesiones de los alumnos, la escolarización se separó en dos vías educativas después de los primeros años de educación elemental: una hacia la educación liberal y otra hacia la educación vocacional. Esta distinción tuvo implicaciones de largo alcance para la sociedad alemana en su conjunto: la *Bildung* funcionó como un diferenciador social (Horlacher, 2016).

Pero si se profundiza en la problemática que plantea hoy la *bildung* desde la postura de Foucault, que se refiere a la escuela como una fábrica de cuerpos dóciles, se pone en entredicho la *bildung* o al menos le eleva un crítica, y le invita a revisar la imagen de hombre: si es un cuerpo dócil o si la auto formación que propone forma hombre libres capaces de romper las cadenas de fábrica industrial como pretende presentarlo Foucault en la escuela o la universidad y se ve en la siguiente referencia del artículo SCBD4.

En consecuencia, el mundo moderno no se caracteriza por un progreso triunfal de la libertad y la razón, sino por una gama cada vez mayor de prácticas disciplinarias. Esta descripción da lugar a una visión bastante sombría de las escuelas como instituciones carcelarias que fabrican cuerpos dóciles: “¿Es sorprendente que las cárceles se parezcan a fábricas, escuelas, cuarteles, hospitales, que todos parecen prisiones?”, Como pregunta retóricamente Foucault (p. 228). Según Butin (2001), esta narrativa distópica se ha afianzado con fuerza en la investigación educativa, donde muchos académicos inspirados en Foucault han argumentado desde entonces que la escuela no es un refugio humanista seguro, sino una institución disciplinaria que impone la conformidad con las reglas y la autoridad externas. Si la escuela está preocupada Sin embargo, con la formación mecánica de los sujetos, ¿significa esto que *Bildung* es un fraude, un engaño, un ideal inalcanzable

que esconde actividades más siniestras? Algunos estudiosos de la educación parecen pensar que sí. Masschelein y Ricken (2003), por ejemplo, argumentan que '*Bildung* no define el lado opuesto de las actuales relaciones de poder, pero en realidad puede entenderse como un medio privilegiado a través del cual un determinado aparato de poder ("un dispositif de pouvoir") ha sido invertido' (p. 139). Con base en este argumento, los autores sugieren abandonar por completo el concepto de *Bildung*.¹

Frente a lo anterior, la fuente PBF3 citando a Gadamer amplía la necesidad de la *bildung* por varias razones: la primera es que en toda educación siempre tiene que haber una tradición, lo que hace que el sujeto entre en una cultura y en cierta forma también sea un cuerpo dócil - empleando la expresión de Foucault. En segundo lugar, aunque exista un adoctrinamiento de la formación en el hombre, siempre existe esa búsqueda de libertad que en la *bildung* es una auto formación continua, haciendo que la imagen de hombre se adapte al momento histórico y se libere de posturas anacrónicas, pero que conserve lo que es importante como son los valores y la participación ciudadana y en tercer lugar, el carácter de universalidad que tiene la *bildung* propone la imagen de hombre en un plano de apertura general. La siguiente fuente fundamenta lo dicho hasta este momento:

Gadamer denomina esta situación como 'transferencia del devenir por el ser'. Con ello quiere decir que la *Bildung* es la consecuencia de un proceso interior de (re)formulación y formación que no se encierra en sí mismo, sino que se mantiene en apertura para un

¹ Accordingly, the modern world is not characterized by a triumphant progress of freedom and reason, but by an ever-widening range of disciplinary practices. This portrayal gives rise to a rather bleak view of schools as carceral institutions that manufacture docile bodies: 'Is it surprising that prisons resemble factories, schools, barracks, hospitals, which all resemble prisons?', as Foucault asks rhetorically (p. 228). According to Butin (2001), this dystopian narrative has gained a strong foothold in educational research, where many Foucault-inspired scholars have since argued that school is not a humanist safe haven, but a disciplinary institution that enforces conformity to external rules and authority. If school is concerned with the mechanical formation of subjects, however, does this mean that *Bildung* is a fraud, a hoax, an unattainable ideal that hides more sinister activities? Some educational scholars seem to think so. Masschelein and Ricken (2003), for instance, argue that, '*Bildung* does not define the opposite side of present power relations, but actually can be understood as a privileged medium through which a certain power apparatus ("un dispositif de pouvoir") has been invested' (p. 139). Based on this argument, the authors suggest abandoning the concept of *Bildung* altogether. SCBD4

cambio constante en dirección a una evolución y perfeccionamiento (Gadamer, 1996, p. 40). El concepto de ‘formación’ (*Bildung*) nos conduce, en consecuencia, a pensar en la ‘imagen’ (*Bild*). Como bien sabemos, la palabra *Bild* puede ser traducida como imagen, figura, cuadro, pintura, grabado, estampa, retrato, fotografía, pero al ser vertida en el término *Bildung* llega a significar ‘formación’, ‘constitución’, ‘educación’, ‘instrucción’. De este modo podemos constatar que algo se produce, se hace efectivo, allí donde se lleva a cabo un proceso de carácter formativo. Gadamer rescata la concepción hegeliana, afirmando que “el ser del espíritu está esencialmente vinculado con la idea de formación” (Gadamer, 1995, p. 47), de modo que lo que ocurre en la formación tiene que ver siempre con el carácter de universalización. En palabras de Gadamer, “La esencia universal de la formación humana es volverse un ser espiritual, en el sentido universal. Quien se entrega a la particularidad es inculto (*ungebildet*); es el caso de quien cede a una ira ciega sin medida ni postura” (p. 47), y concluye afirmando: “La formación como elevación a la universalidad es, pues, una tarea humana. Exige un sacrificio de lo que es particular en favor de lo universal” (p. 48). Hay un aspecto intrigante que merece ser discutido con mayor detenimiento. Si la formación es un proceso, nunca puede ser un acontecimiento solipsista. La formación, ya en su esencia, apunta hacia algo que tiene que ver con un movimiento intersubjetivo, que envuelve necesariamente la apropiación de algo. Este es uno de los aspectos que estimula la presente reflexión, ya que permite reconocer que previamente a pensar la formación como tal, es necesario pensar acerca de las condiciones de posibilidad de ésta. Para hacerlo, estamos obligados a reconocer que hemos nacido en un mundo ya dado, que nos sobrepasa en tanto punto de partida. Es por esta razón que se hace necesario adentrarnos en una reflexión acerca de nuestra tradición.

En consecuencia, las fuentes anteriores que postulaban un abandono de la *bildung* presentan una visión pesimista y se puede concluir que no conocían a profundidad el concepto y la importancia de transmitir la tradición no solo por los conocimientos sino también porque la imagen de hombre se da en un contexto lingüístico, con una semiótica y semántica determinada por el presente histórico. Más aún, no se puede olvidar, como afirma una de las fuentes (BPF3) presentando un punto de tensión entre la actualidad y la importancia en la transmisión de la tradición que garantiza la historicidad humana, la comprensión del aporte de las imágenes de hombre de una época a la siguiente, no de forma anacrónica y romántica sino justamente, lo mejor de la época, prevalece para fundamentarla. Esta visión es importante para esta investigación en la medida en que aquí no se está inventando una imagen de hombre nueva, sino que esta concatenada en una tradición, como se observa en la siguiente fuente:

Podemos decir, por tanto, que no hay formación (*Bildung*) fuera de la tradición. No hay entonces manera de escapar al peso que la tradición ejerce sobre el sujeto que vive en ella. Siempre está presente un acontecer que supera, en mucho, lo que comprendemos. A título de ejemplo, si contextualizamos esta reflexión en el ámbito de la enseñanza, podemos sostener en conformidad con Charlot (2000, p. 78), que la relación con el saber “es relación del sujeto con el mundo como conjunto de significados, pero también como espacio de actividades”. Pensada desde la tradición, la relación con el conocimiento entra en una dimensión epistémica y comprende el hecho de aprender a dominar una actividad o utilizar un objeto de forma adecuada, y a expresar de forma articulada esa actividad y/o su representación. Pero cualquier relación con el saber comporta también una dimensión de identidad: aprender a hacer sentido por referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas, a sus referencias, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí y a que quiere dar de sí a los otros (Charlot, 2000, p. 72).

Pero también el concepto de la *bildung* está relacionado con la idea de ruptura de un estado anterior: asumir el pasado y la tradición no quiere decir cerrarse al futuro, puesto que, la *bildung* es dinámica, lo mismo que la imagen de hombre. Este cambio constante es difícil de precisar en el lenguaje, ya que la palabra expresa las ubicadas en un espacio y en un tiempo, no sus movimientos. Por tal motivo los procesos de formación que se dan en la *bildung* son difíciles de catalogar, ya que son interiores y exteriores, lo que no quiere decir que no se puedan describir. En otras palabras, la *bildung* abarca muchas maneras de formalidad que no se pueden reducir a una palabra y que en otras lenguas no corresponden con el original como se ve en la siguiente fuente SCBD4:

El concepto alemán de *Bildung* apunta a un aspecto enigmático pero vital de la educación. La palabra no tiene equivalente directo en inglés, pero se puede traducir aproximadamente como "autocultivo" o "autoformación". La palabra *Bildung* en sí proviene del verbo *bilden*, dar forma, y del sustantivo *Bild*, una imagen, y significa algo como formarse a uno mismo de acuerdo con una determinada imagen o un ideal (Nordenbo, 2002). *Bildung* describe así tanto un proceso de desarrollo (la parte que da forma) como su objetivo último (la parte de la imagen). Según la comprensión estándar de *Bildung* (e insinuada por el prefijo inglés self-), una persona solo ha adquirido realmente *Bildung* si ha ayudado activamente en este proceso (Nordenbo, 2002). *Bildung* trasciende así el puro adoctrinamiento y socialización en órdenes culturales existentes (Biesta, 2002). Tampoco puede reducirse a la transmisión de conocimiento proposicional, y Key (1909) definió notablemente *Bildung* como "lo que queda después de haber olvidado todo lo que hemos

aprendido" (p. 231). En última instancia, *Bildung* se preocupa por la cuestión holística de lo que significa convertirse en una persona educada (Biesta, 2002)²

Estas perspectivas de la *bildung* ayudan a verla como una teoría pedagógica no terminada sino siempre en proceso, no es una pedagogía inerte sino que genera movimiento en el individuo, entre lo que hay dentro de él y lo que está fuera, como se decía anteriormente en esta investigación, esto primero confirma que si la *bildung* es dinámica la imagen de hombre también es dinámica y puede unirse en el hoy a lo digital y formar la *bildung* digital, develando una imagen de hombre nueva dentro de la antropología pedagógica y colocando a su vez nuevos retos de lectura del hombre como afirma la siguiente cita de la fuente PBB3:

Las interpretaciones que asocian a *Bildung* con trazos como introversión, pasividad y apoliticismo solo caricaturizan un concepto bastante complejo. Como un desarrollo pleno de todos los lados de la persona humana, *Bildung* no lleva a la contemplación pasiva de la alta cultura, sino que obliga al individuo a actuar en el mundo, a comunicarse y comprometer toda su energía por el bien de la sociedad. Estímulo a la vida activa y no al cultivo egoísta de la interioridad. Por eso, la sociabilidad es uno de sus elementos constitutivos de la *bildung*.

Esta visión anterior es igualmente presentada en el artículo SCBD10 y reforzada por una actualización con la era digital, que para esta investigación es importante ya que en el momento presente, la *bildung* está siendo asociada a las competencias digitales y dentro de estas

² The German concept of *Bildung* points to an enigmatic yet vital aspect of education. The word has no direct English equivalent, but can roughly be translated as 'self-cultivation' or 'self-formation'. The word *Bildung* itself stems from the verb *bilden*, to shape, and the noun *Bild*, an image, and means something like shaping oneself in accordance with a certain image or an ideal (Nordenbo, 2002). *Bildung* thus describes both a developmental process (the shaping-part) and its ultimate aim (the image-part). According to the standard understanding of *Bildung* (and hinted by the English prefix *self-*), a person has only really acquired *Bildung* if he or she has actively assisted in this process (Nordenbo, 2002). *Bildung* thus transcends sheer indoctrination and socialization into existing cultural orders (Biesta, 2002). It also cannot be reduced to the transmission of propositional knowledge, and Key (1909) notably defined *Bildung* as 'what is left over after we have forgotten all we have learnt' (p. 231). Ultimately, *Bildung* is concerned with the holistic question of what it means to become an educated person (Biesta, 2002).

competencias aparecen no solo el uso de las TIC sino también, la interculturalidad como sociabilidad, un uso crítico de las TIC, una participación ciudadana con principios morales y éticos, que se pueden lograr desde la *bildung*. Estas dimensiones aportan a la imagen de hombre una dinámica especial dentro del mundo digital y se conecta con el objetivo de esta investigación, se presenta una traducción desde el alemán de la siguiente fuente para fortalecer lo antes dicho:

Educación: a continuación, basamos nuestra definición de educación en una amplia investigación de estudios sobre digitalización en la educación cultural. Por lo tanto, la definición incluye la acción autodeterminada con el potencial de cambiar adaptativamente a la persona, así como ofertas para promover dicha acción y los cambios por parte de la persona resultantes de los procesos. De esta manera, se vincula con definiciones generalizadas en tres aspectos. Éstos entienden (1) la educación como un proceso en el transcurso del cual una persona trabaja idealmente para “asimilar todo lo que el mundo que le rodea y su yo interior presenta, con todas las herramientas de su receptividad y con todas las fuerzas de su propio yo. Actividad para remodelar y adquirir” (Humboldt [1799] 1904, p. 117; sin restricción de generalidad con respecto al género). La educación en este sentido significa ponerse en relación con uno mismo en el tiempo, con los demás en la comunidad y con las cosas y los hechos del mundo (Iske y Meder 2010). También para las definiciones de educación (2) está el lado de la oferta relevante, ya que los procesos educativos no solo tienen lugar de manera espontánea, sino que también pueden promoverse a través de situaciones específicamente diseñadas que están orientadas a ayudar a los actores a estar adecuadamente “equipados para comportarse en el mundo” (Robinsohn 1971, p. 231, citado n. Kuypers y Leyendecker 1982, p. 72). Finalmente, como resultado, la educación (3) representa “el lado subjetivo de la cultura ... en visiones

vivas y fuerzas implementadas” (Krieck 1930, p. 79). Esta definición de educación es compatible con el discurso sobre medios y educación en la era posdigital³.

Se hace necesario entonces la *bildung* hoy para formar al hombre en múltiples dimensiones como son la moral, la ética, la política, la literaria, la crítica etc. A los países nórdicos les preocupa una educación holística del hombre, que pueda formar verdaderos ciudadanos para el estado, con una inteligencia lo suficientemente crítica como para construir una mejor nación e inclusive postulan la *bildung* como el camino para alcanzar dicho objetivo. Aunque en la época de los noventa aparecía la *bildung* como formación, hoy es más clara, unida a lo digital, entendiendo éste como computacional o mejor como ciber espacio como se mencionó en el marco teórico. También, se debe aclarar que cuando se menciona la *bildung* en los programas de formación no se hace solo como una justificación, sino que se están buscando propuestas formativas de fondo, ya que se reivindican también las humanidades como fundamento de la persona como dicen algunos los autores SCBD2 y SCBD3. A continuación se exponen algunas de las citas de los artículos consultados:

El concepto clásico de *Bildung* ocurre entre el individuo y la cultura (Humboldt, 2000), y el concepto elaborado de auto-*Bildung* se relaciona con los recursos internos de los individuos, interactuando con otros individuos dentro de un contexto. Desde la perspectiva de las ideas clásicas de *Bildung*, los estudiantes se encargan de su propio desarrollo,

³ *Bildung*: Unsere Definition von Bildung legen wir im Folgenden einer breiten Recherche von Studien zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung zugrunde. Deshalb umfasst die Definition selbstbestimmtes Handeln mit dem Potenzial zur adaptiven Veränderung der Person ebenso wie Angebote zur Förderung solchen Handelns und die aus den Prozessen resultierenden Veränderungen auf Seiten der Person. Damit schließt sie in dreierlei Hinsicht an verbreitete Definitionen an. Diese fassen (1) Bildung als Prozess, in dessen Verlauf eine Person im Idealfall darauf hinarbeitet, alles, was „die Welt um ihn her und sein inneres Selbst darbietet, mit allen Werkzeugen seiner Empfänglichkeit in sich aufzunehmen und mit allen Kräften seiner Selbsttätigkeit umzugestalten und sich anzueignen“ (Humboldt [1799] 1904, S. 117; ohne Beschränkung der Allgemeinheit hinsichtlich des Geschlechts). Bildung in diesem Sinne meint also, sich ins Verhältnis zu setzen zu sich selbst in der Zeit, zu anderen in der Gemeinschaft und zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt (Iske und Meder 2010). Außerdem ist für Bildungsdefinitionen (2) die Angebotsseite relevant, da Bildungsprozesse nicht nur spontan ablaufen, sondern auch durch gezielt gestaltete Situationen gefördert werden können, die darauf ausgerichtet sind, den Handelnden zu einer geeigneten „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ zu verhelfen (Robinsohn 1971, S. 231, zit. n. Kuypers und Leyendecker 1982, S. 72). Schließlich stellt Bildung (3) als Ergebnis „die subjektive Seite der Kultur dar ... in lebendige Anschauungen und Kräfte umgesetzt“ (Krieck 1930, S. 79). Diese Definition von Bildung ist anschlussfähig an den Diskurs um Medien und Bildung im post-digitalen Zeitalter, d. H. SCBD2

enfocándose en cómo incrementar su aprendizaje (Humboldt, 2000). Una revisión del concepto de *Bildung* es especialmente necesaria en un estado posmoderno, donde las diferencias y el carácter distintivo en la cultura, el gusto y las formas de vida son características evidentes (Hoff y Løvlie, 1999; Løvlie, Mortensen y Nordenbo, 2003).⁴ Por ejemplo, Sæverot (2014) analizó la universalización de la educación y describió la *Bildung* democrática de dos formas distintas utilizando la descripción de Biesta (2013). En el primer enfoque, Sæverot (2014) incluyó a los estudiantes en los conocimientos y habilidades predefinidos como una preparación para algo que sucederá más adelante en términos de calificación y socialización, describiendo así a *Bildung* como un objetivo para el futuro. En segundo lugar, Sæverot (2014) conceptualizó la *Bildung* como una formación democrática que se abre a la propia responsabilidad de los individuos en este proceso para el futuro. Además, al crear un marco teórico en torno a la *Bildung* digital, podemos discutir tanto la *Bildung* clásica como la formación democrática en relación con la teoría del autodesarrollo propuesta por Honneth (2008). En otras palabras, un individuo puede disfrutar del desarrollo exitoso de su identidad solo si participa activamente en la sociedad.⁵

La *Bildung* tiene una larga tradición en educación en varios países nórdicos, pero tiene ciertos fundamentos contextuales que dificultan su traducción a entornos globales.

⁴ The classical concept of *Bildung* occurs between the individual and the culture (Humboldt, 2000), and the elaborated concept of self-*Bildung* relates to individuals' inner resources, interacting with other individuals within a context. From the perspective of classic *Bildung* ideas, students take care of their own development, focusing on how to increase their learning (Humboldt, 2000). A revision of the *Bildung* concept is especially needed in a postmodern state, where differences and distinctiveness in culture, taste and forms of life are evident characteristics (Hoff & Løvlie, 1999; Løvlie, Mortensen, & Nordenbo, 2003). SCBD2

⁵ For example, Sæverot (2014) discussed the universalization of education and described democratic *Bildung* in two separate ways using Biesta's (2013) description. In the first approach, Sæverot (2014) included the students in the predefined knowledge and skills as a preparation for something that will happen later in terms of a qualification and socialization, thereby describing *Bildung* as aiming for the future. Second, Sæverot (2014) conceptualized *Bildung* as a democratic formation that opens up for individuals' own responsibility in this process for the future. Furthermore, in creating a theoretical frame around digital *Bildung*, we can discuss both classic *Bildung* and the democratic formation in relation to the theory of self-development proposed by Honneth (2008). In other words, an individual can enjoy successful identity development only by taking an active part in society. SCBD2

Con esta reserva, puede relacionarse con la educación en valores y en lugar de centrarse en el rendimiento escolar per se, “La educación en valores y las variantes asociadas (por ejemplo, educación del carácter, educación moral) tienen en común una preocupación primordial por el desarrollo completo de los estudiantes, incluyendo desarrollo emocional, estético y espiritual, pero especialmente personal y socio-moral (Lovat 2013). La digitalización de la sociedad y las instituciones educativas ha tenido un impacto ontológico en el crecimiento en la era digital y está teniendo un impacto en el viaje digital Bildung de los jóvenes (dannelse digital / danning digital)⁶

Como se ha visto la *bildung* clásica se ha enriquecido con el paso de los años, su significado ha crecido y se ha actualizado; los estados modernos que habían tenido un crecimiento económico bastante importante habían descuidado a su vez la parte humana o mejor dicho, la ciencias humanas. Actualmente la están retomando y cayendo en la cuenta de que son necesarias en los ciudadanos porque la ética, la estética, la política, o la capacidad crítica, fundamentan los proyectos de vida, el futuro del estado y el éxito de sus economías. No obstante, también se han encontrado visiones alternas e inclusive despectivas de la *bildung* por verla demasiado idealista. Es posible afirmar que la mayoría de los autores la ven con ojos positivos, como una respuesta a la construcción de una nueva imagen de hombre en el mundo digital.

Para concluir este apartado, se puede decir que esta investigación ha alcanzado un punto importante en el que se pueden apoyar los investigadores y decir que la imagen de hombre en la *bildung* está cambiando y que se desvelara cada vez más al continuar con esta pesquisa en la siguiente categoría.

⁶ *Bildung has long traditions in education in several Nordic countries, but has certain contextual underpinnings that makes it challenging to translate it to global settings. With this reservation, it can be related to values education and rather than focus on school achievement per se, “Values education and associated variants (e.g., character education, moral education) have in common a primary concern for the whole development of students, including emotional, aesthetic, and spiritual, but especially personal and social-moral development (Lovat 2013). The digitalization of society and educational institutions has had ontological impact on growing up in the digital era and is making an impact on young peoples’ digital Bildung journey (digital dannelse/digital danning).* SCDB3

5.4.2 La *bildung* digital⁷

Además, de la *bildung* se ha encontrado una segunda categoría, la *bildung* digital. Con respecto a la relación del hombre con lo digital, se dice que ya no puede salir de ese mundo que ha creado y le es inherente a su naturaleza. Si antes hubo diferentes revoluciones industriales, esta revolución digital tiene como fin último la relación entre los seres humanos, transmitir información principalmente a través de imágenes e involucrar de la misma manera lo interpersonal y lo intrapsíquico.

Está claro que cualquier medio digital es también una máquina, que ha evolucionado estructuralmente en el sentido de interactividad y, por tanto, capaz de afectar procesos mentales y la identidad de quienes lo utilizan. En otras palabras, cualquier forma de interactividad es psicoactiva, al igual que las drogas, porque tiene lugar dentro de una forma de relación que genera pensamientos y transforma, a través de la vivencia de las emociones. La comunicación digital es omnipresente y es sobre todo una comunicación a través de imágenes; esto lo hace similar a la comunicación preverbal y se refiere a un momento en la vida donde las imágenes, incluso antes que las palabras, dotaron de significado a cualquier experiencia. La multimedia está formada por imágenes interactivas que nos informan silenciosamente y transforman profundamente como lo hace la pedagogía.

Es importante saber que la *bildung* digital es mencionada por primera vez en la década de los noventa y que tiene su aparición justamente cuando en las escuelas aparecieron los primeros computadores. El término tiende a ser confundido con la alfabetización digital y las competencias digitales. Por tal razón a lo largo de este trabajo se entabla una relación entre las competencias digitales y la *bildung*, ya que se ha enriquecido mutuamente, no solo en sus posturas, sino que a su vez presentan unas imágenes de hombre que es el objetivo principal de esta investigación. La fuente SCBD3 menciona algo de historia de esta categoría y a su vez abre el camino para desarrollar esta categoría:

⁷ En este apartado se dará por entendido la forma de citar los artículos según las nomenclaturas de la fase tres junto con los anexos. De igual manera, es importante para esta investigación hacer un poco de historia con respecto al término *bildung* digital por el hecho de que es un término relativamente nuevo y del que muchas personas solo hacen mención pero que no conocen su origen.

En muchos sentidos, la *Bildung* digital es un concepto normativo, ya que describe la personalidad, la aculturación, el crecimiento personal, el comportamiento y la moralidad de los individuos en nuestra sociedad digitalizada. Algunos parecen pensar que este concepto se lanzó recientemente, aunque no es un concepto nuevo en Noruega y tiene raíces que se remontan a la década de 1990. En Noruega, parece que el concepto de *dannelse* digital (*digital Bildung*) se publicó por primera vez en un contexto científico (basado en un seminario de investigación en 1999) en el artículo "Interactividad: ¿palabras clave o contraseñas para la pedagogía futura?" por Morten Sjøby (ITU 2000). En el contexto de las políticas, los documentos de políticas revelan que en 2000 el político noruego Odd Einar Dørum estaba exigiendo la opinión del gobierno sobre la necesidad de un mayor enfoque en el *dannelse* digital (*digital Bildung*) (Negociaciones del Parlamento Noruega (Stortinget) 2000/2001, p. 1517). El concepto *danning* digital se mencionó con más detalle en Stortingsmelding nr. 49, Breiband for kunnskap og vekst (2002, art. 59) [Libro blanco núm. 49, Banda ancha para el conocimiento y el crecimiento (2002, p. 59)], donde se afirmó: “Esta cuarta competencia básica se conoce como “*Danning digital*” [*Bildung* digital], “alfabetización digital” y “competencia digital”. En el Informe Oficial Noruego (NOU), (2003), que (junto con el Libro Blanco nr. 30, Kultur for læring) sentó las bases para la reforma escolar La Promoción del Conocimiento, se menciona que: “El comité enfatizará que la competencia digital está vinculada tanto al aspecto *Bildung* (*danning*) como a los requisitos de habilidades en la formación” (p. 77) y escribe relativamente mucho sobre competencia digital en esta Dependencia Nacional del Ozono ya en 2002/2003. Es esta NOU la que ha formado la base tanto de la reforma escolar anterior como, en parte, de la nueva reforma escolar, Fagfornyelsen (renovación de

asignaturas) en 2020 en términos de competencia digital y danning digital (digital *Bildung*). En las negociaciones del Parlamento noruego (Stortingets) 2003/2004 (p. 33) esto se destaca de nuevo (en el Libro Blanco nº 30, Kultur para læring). En el mismo período, Søby (2000, 2003), Hoem (2003), Erstad (2005, 2007) y Krumsvik (2006, 2007) publicaron diferentes publicaciones sobre el concepto de *Bildung* digital (danning digital / dannelse digital) entrelazados². En su revisión de la literatura, Lillian Gran (2018) encuentra que el concepto de dannelse digital se ha aplicado cada vez más en libros, tesis doctorales y artículos científicos durante los últimos diez años. Pero ¿qué posición ocupa hoy en las escuelas noruegas? Cuando se trata de la parte general (KD 2017b) en Fagfornyelsen (renovación de la asignatura), el concepto de danning (*Bildung*) se menciona 18 veces en su total de 20 páginas, lo que en sí mismo es interesante. Aquí se hace una distinción al señalar que la escuela tiene asignaciones de *Bildung* ("dannelsesopppdrag") y asignaciones educativas ("utdannelsesopppdrag"). Es la primera vez en la historia de la educación noruega que el danning (*Bildung*) está anclado estructuralmente y se menciona explícitamente en la Ley de Educación §1.1, mientras que el concepto de competencia se define por primera vez en el plan de estudios de esta parte general de la escuela reformada. En esta parte general del Fagfornyelsen se mencionan diferentes aspectos del *bildung* digital. El marco para las habilidades digitales básicas menciona que “la alfabetización digital también implica desarrollar el juicio digital mediante la adquisición de conocimientos y buenas estrategias para el uso de la web” (Dirección de Educación de Noruega 2017, p. 10). En “*Digitaliseringsstrategien for grunnsopplæringen 2017–2021*”, la *Bildung* digital se menciona de manera más explícita, y en la p. 18 se menciona que “la escuela, estudiantes y padres deben, por lo tanto,

relacionarse con la *Bildung* digital en la vida cotidiana” (KD 2017c, p. 18). El Marco para la competencia digital profesional de los docentes se ha anclado recientemente en todos los planes nacionales y regulaciones académicas para la formación de docentes en Noruega (por ejemplo, GLU, PPU, etc.) y señala que: Digital *bildung* es un término estrechamente relacionado con la noción alemana de *Bildung* y tradición de autocultivo, y como tal se utiliza a menudo como traducción al inglés del concepto nórdico de *dannelse* digital. La *bildung* digital se refiere al desarrollo integral del individuo como una persona completa, madurando en una cultura digital. Por lo tanto, implica desarrollar activamente la competencia social, cultural y práctica de una persona en interacción con el entorno digital y poder vincular sus propias experiencias digitales con el mundo que la rodea. También conlleva una madurez personal, que permite a cada individuo actuar de acuerdo con las expectativas sociales y normas éticas en una cultura digital, así como para reflejar críticamente y hacer bien considerados y decisiones independientes (The Norwegian Centre for ICT in Education 2017, p. 12). SCBD3⁸

⁸ In many ways, digital *Bildung* is a normative concept since it describes individuals' personality, enculturation, personal growth, behaviour and morality in our digitalized society. Some seems to think that this concept was launched rather recently, though this is not a new concept in Norway and has roots going back to the 1990s. In Norway it appears as though the concept of digital *dannelse* (digital *Bildung*) was first published in a scientific context (based on a research seminar in 1999) in the article "Interactivity – Keywords or passwords for future pedagogy?" by Morten Søby (ITU 2000). In the policy context, policy documents reveal that in 2000 the Norwegian politician Odd Einar Dørum was demanding the government's view on the need for greater focus on digital *dannelse* (digital *Bildung*) (Norwegian Parliament (Stortinget) Negotiations 2000/2001, p. 1517). The concept of digital *danning* was further mentioned in Stortingsmelding nr. 49, *Breiband for kunnskap og vekst* (2002, s. 59) [White paper no. 49, *Broadband for Knowledge and Growth* (2002, p. 59)], where it was stated: "Such a fourth basic competence is referred to as "Digital *danning*" [digital *Bildung*], "digital literacy" and "digital competence". In the Official Norwegian Report (NOU), *I første rekke* (2003), which (together with the White paper nr. 30, *Kultur for læring*) laid the foundation for the school reform *The Knowledge Promotion*, it is mentioned that: "The committee will emphasize that digital competence is linked to both the *Bildung* (*danning*) aspect and the skills requirements in the training" (p. 77) and writes a relatively good deal about digital competence in this NOU as early as 2002/2003. It is this NOU that has formed the basis for both the previous school reform and, partly, the new school reform, *Fagfornyelsen* (subject renewal) in 2020 in terms of digital competence and digital *danning* (digital *Bildung*). In the Norwegian Parliament (Stortingets) Negotiations 2003/ 2004 (p. 33) this is again highlighted (in the White paper nr. 30, *Kultur for læring*). In the same period, Søby (2000, 2003), Hoem (2003), Erstad (2005, 2007), and Krumsvik (2006, 2007) published different publications on the concept of digital *Bildung* (digital *danning*/ digital *dannelse*) intertwined². In her literature review, Lillian Gran (2018) finds that the concept of digital *dannelse* has been increasingly applied in books, doctoral theses and scientific articles over the last ten years. But what position does it have in Norwegian schools today? When it comes to the Overall part (KD 2017b) in *Fagfornyelsen* (subject renewal), the concept of *danning* (*Bildung*) is mentioned 18 times over its total of 20 pages, which in itself

La *bildung* digital también la han definido con tres vertientes: la primera como el proceso interior del hombre el cual se forma dentro de una sociedad, adquiriendo una cultura, dando la imagen de un hombre social con carácter clásico, pero que también toca la imagen tecno-cultural e intercultural; la segunda como la formación de su proyecto de vida y la habilidades o competencias que desarrolla para estar en esa sociedad, que viene transversalmente unido a una imagen de hombre formado por las competencias digitales, y la tercera como ciudadano crítico, que da otra dimensión de la imagen del hombre democrático. Estas vertientes son importantes y a su vez, pueden dar una síntesis de lo que se espera de la *bildung* digital y la imagen de hombre. Se refuerza esta visión con la siguiente fuente:

El proceso interno: se refiere a la capacidad del ser humano para adquirir un reconocimiento de su mejoramiento interno. El ser humano está en el centro de todas las acciones y tiene como objetivo amplificar y acrecentar su naturaleza para entregarse con valor y duración sin cumplir con un objetivo específico. Lo que sigue es la búsqueda de uno para expandir el reconocimiento y sus acciones (Humboldt, 2016). En otras palabras, el proceso es la mejora interior. El pensamiento humano es simplemente el intento de la voluntad de ser libre e independiente, mientras que las ocupaciones externas son solo esfuerzos para evitar ser

is interesting. Here a distinction is made by pointing out that the school has both Bildung assignments ("dannelsesoppdrag") and educational assignments ("utdannelsesoppdrag"). It is the first time in the Norwegian history of schooling that danning (Bildung) is structurally anchored and explicitly mentioned in the Education Act §1.1, while the concept of competence is defined for the first time in the curriculum in this overall part of the school reform. Different aspects of digital danning are mentioned in this overall part of the Fagfornyelsen. The framework for basic digital skills mentions that "[d]igital literacy also involves developing digital judgment by acquiring knowledge and good strategies for web usage", (The Norwegian Directorate for Education 2017, p. 10). In "Digitaliseringsstrategien for grunnsopplæringen 2017–2021", digital Bildung is mentioned more explicitly, and on p.18 it is mentioned that "[s]chool, students and parents must therefore relate to digital Bildung in everyday life" (KD 2017c, p. 18). The Framework for Teachers Professional Digital Competence is recently anchored in all national plans and academic regulations for teacher education in Norway (e.g. GLU, PPU, etc.) and notes that: Digital bildung is a term closely related to the German notion of Bildung and tradition of self-cultivation, and as such is often used as an English translation for the Nordic concept of digital dannelse. Digital bildung refers to the integrated development of the individual as a whole person, maturing in a digital culture. It therefore entails actively developing a person's social, cultural, and practical competence in interaction with the digital environment, and being able to link their own digital experiences to the world around them. It also entails a personal maturity that enables each individual to act in line with social expectations and ethical norms in a digital culture, as well as to reflect critically, and make well-considered and independent decisions (The Norwegian Centre for ICT in Education 2017, p. 12). SCBD3

inútiles. El pensamiento y la acción humana son imposibles excepto a través de un tercer factor, a saber, la comprensión y el procesamiento de algo que tiene la característica distintiva de no ser humano, como el mundo. El humano quiere agarrarse y unirse lo más cerca posible del mundo. (SCBD1)⁹

Auto formación: es el segundo concepto analítico que ve a los seres humanos motivados para buscar fuera de sí mismos para comprender su yo interior (Humboldt, 2000). Aquí, el individuo debe reflexionar sobre su yo interior y ser consciente de la calidez que recibe de todo lo que le rodea (Humboldt, 2000). Lo que más necesitan los seres humanos es una herramienta para crear una interacción entre lo que captan de la realidad que les rodea y sus actividades (Humboldt, 2000). En su tesis se presentó un concepto de *Bildung* como la realización del individuo a través del libre desarrollo de habilidades, sin intervención del gobierno. El proceso de *Bildung* en este entendimiento se describe como una interacción entre el ser humano y el mundo. Al interactuar activamente con su entorno exterior, el ser humano estará unido y podrá cumplir su propósito (Luth, 1998). En una descripción más cercana de este proceso, los sujetos son en sí mismos demasiado estrechos y los humanos deben confiarse sólo a los caprichos, por lo que el sujeto elegido se utiliza solo para completar otros objetivos. (SCBD1)¹⁰

⁹ Inner process refers to the human self's ability to acquire a recognition of its inner improvement. The human being is at the centre of all actions and aims to amplify and increase its nature to give itself with value and duration without complying with a specific goal. What follows is one's pursuit to expand one's recognition and their actions (Humboldt, 2016). In other words, the process is the inner improvement. Human thought is merely the will's attempt to be free and independent, whilst external occupations are only efforts to avoid being useless. Human thought and human action are impossible except through a third factor, namely the understanding and processing of something that has the distinctive characteristic of being not human, such as the world. The human wants to grab hold of and bond itself as close to the world as possible. (SCBD1)

¹⁰ Self Bildung is the second analytical concept that sees human beings as motivated to search outside themselves to understand their inner self (Humboldt, 2000). Here, the individual must reflect on his or her inner self and be conscious of the warmth he or she takes in from everything around him or her (Humboldt, 2000). What humans need the most is a tool to create an interaction between what they take in from the reality around them and their activities (Humboldt, 2000). In his thesis¹⁰ he presented a concept

La democracia: es el tercer concepto teórico utilizado para establecer una comprensión teórica de la *Bildung* digital en este estudio. Al mirar la perspectiva democrática de *Bildung*, me baso en Dewey (2008), quien incluyó el reconocimiento del interés común como un factor de control social. Además, también incluyó una interacción más libre entre grupos sociales y un cambio en los hábitos sociales. Se produce una reestructuración continua a través del enfrentamiento con nuevas situaciones que producen una variedad de interacciones. *Bildung*, en esta perspectiva, es una experiencia y un proceso que ocurre en el examen y los experimentos, lo que significa que *Bildung* está abierto en ambos extremos con un movimiento del pasado al presente con esperanza para el futuro. Dewey (2008) conecta la perspectiva socialdemócrata y los derechos individuales a la unidad social como base. Aprender en esta perspectiva, por lo tanto, significa que el individuo puede evaluar a los demás y sus acciones y aportar su opinión sobre su desarrollo y el de los demás (Dewey, 2008). (SCBD1)¹¹

Estos tres parámetros que se han visto de forma amplia en la anterior fuente, iluminado la imagen de hombre y posiblemente la hoja de ruta que describe la misma imagen, también están más reducidos en la siguiente fuente, aunque presenta un punto de tensión reduciendo la *bildung* digital a la utilización de las TIC y al aprendizaje muchas veces mecánico o intuitivo, basado en la teoría de sistemas presentado en las imágenes de hombre del marco teórico, en las que el hombre

of Bildung as the individual's realization through the free development of skills, without a government intervention. The Bildung process in this understanding is described as an interaction between the human and the world. By interacting actively with its outer surroundings the human will be united and able to fulfil its purpose (Luth, 1998). In a closer description of this process, the subjects are in themselves too narrow and the humans must entrust themselves to the vagaries alone, so that the chosen subject is used is only to complete other goals. (SCBD1)

¹¹ *Democracy is the third theoretical concept used to establish a theoretical understanding of digital Bildung in this study. When looking to the democratic perspective of Bildung, I draw on Dewey (2008), who included the recognition of common interest as a factor in social control. Further, he also included a freer interaction between social groups and a change in social habits. A continuous restructuring occurs through confrontations with new situations that produce a variety of interactions. Bildung, in this perspective, is an experience and a process that occurs in examination and experiments, meaning that Bildung is open at both ends with a movement from past to present time with hope for the future. Dewey (2008) connects the social democratic perspective and individual rights to social unity as a foundation. Learning in this perspective, therefore, means that the individual can assess others and their actions and provide their input on their development and that of others (Dewey, 2008). (SCBD1)*

aprende por estímulos y respuestas, causas y efectos. Esto se origina debido a la traducción de la *bildung* digital como alfabetización digital o por competencia digital, no haciendo propiamente una distinción y empobreciendo el término. Se ilumina lo dicho con la siguiente fuente.

En este proceso, la *Bildung* digital puede entenderse como una forma específica de construir identidades, y las TIC permiten que los estudiantes aprendan más y se pongan en contacto con otras identidades que las posibles en la sociedad cercana. Como tal, las TIC permiten el trabajo de identidad de los estudiantes de nuevas formas y les brindan nuevas oportunidades sobre cómo "crear" una identidad (Krumsvik et al., 2018). A continuación, utilizaremos el término analítico digital *Bildung*, construido a partir de los tres enunciados teóricos presentados anteriormente, para investigar cómo los estudiantes hacen inteligible el uso de las TIC. Como tal, la *Bildung* digital contiene, y se construye analíticamente, mediante tres nociones; (a) Aprendemos de un espacio fuera del individuo en entornos contextuales e interactivos; (b) una parte importante del aprendizaje es el desarrollo de la democracia; y (c) el aprendizaje posibilita el trabajo de la identidad. Afirmamos que todos estos procesos educativos tienen lugar cuando se utilizan las TIC, y utilizamos analíticamente el término *Bildung* digital para describir estos procesos. Para tratar de definir cómo los estudiantes perciben estos procesos de educación, usaremos entrevistas grupales con los estudiantes, enfocándonos en cómo expresaron su uso de las TIC en sus entornos educativos. Al hacerlo, podremos desarrollar el concepto analítico de *Bildung* digital con datos sobre cómo piensan y actúan los estudiantes noruegos dentro de los procesos educativos que utilizan las TIC. SCBD2¹²

¹² In this process, digital *Bildung* can be understood as a specific way of building identities, and ICT allows students to learn more and get in contact with other identities than the ones possible in the nearby society. As such, ICT enables students' identity work in new ways and gives them new opportunities on how to "create" an identity (Krumsvik et al., 2018). In the following, we will use

Como se observa también en la fuente SCBD1, la *bildung* digital ha sido equiparada con las competencias digitales. Hay que recordar que la forma en que se vincula la *bildung* digital con las competencias ocurre porque las competencias de las que hablan las fuentes son entendidas desde la psicología como se aclaró en el marco teórico, lo cual hace que la investigación sea acertada al buscar imágenes de hombre dentro de las competencias digitales, y se pueda ver la *bildung* en la formación de la persona para la resoluciones conflictos, la formación cultural, política, ética y moral en relación con la utilización de las TIC.

La *Bildung* digital está relacionada con la percepción de los profesores sobre las cuestiones éticas y la participación en la sociedad digital y democrática (Kelentric, Helland y Arstrop, 2017). Digital *Bildung* es un proceso mediante el cual el ser humano forma su competencia social, cultural y práctica en la interacción con entornos digitales y se conecta a sus propias experiencias del mundo (Kelentric et al., 2017)¹³

También se dice que la *bildung* digital no ha sido lo suficientemente investigada, ni bien fundamentada debido a la falta de claridad del término digital (por este motivo se relacionaron dos formas en el marco teórico, como referente a los números y como referente a la computación o al ciberespacio). Pero también este término ha permitido conectar la *bildung* a muchos espacios sociales nuevos y a las competencias digitales, pues es un término que, aunque lleva más de veinte años en el medio todavía se está desarrollando y confundiendo como lo presenta la fuente (SCBD1).

the analytical term digital *Bildung*, constructed from the three theoretical statements presented above, for investigating how students make ICT use intelligible. As such, digital *Bildung* contains, and is analytically constructed, by three notions; (a) We learn from a space outside of the individual in contextual and interactional settings; (b) an important part of learning is for developing democracy; and (c) learning enables identity work. We assert that all these educational processes take place when using ICT, and we analytically use the term digital *Bildung* to describe these processes. In trying to define how students perceive these processes of education, we will use group interviews with students, focusing on how they expressed their ICT use in their educational settings. In doing so, we will be able to develop the analytical concept of digital *Bildung* with data on how Norwegian students think and act within educational processes using ICT. SCBD2

¹³ Digital *Bildung* is related to teachers' insight into ethical issues and participation in the digital and democratic society (Kelentric, Helland, & Arstrop, 2017). Digital *Bildung* is a process through which the human being forms his or her social, cultural, and practical competence in interaction with digital environments and connects to his or her own experiences of the world (Kelentric et al., 2017) (SCBD1).

Digital *Bildung* no ha sido bien investigado y los estudios en el campo se enfocan en la competencia digital, la alfabetización digital o las herramientas digitales (Gran, 2018; Letnes, 2014; Sando, 2014; Willbergh, 2008). Sin embargo, se puede argumentar que el concepto de *Bildung* digital se incluye en diferentes conceptos como participación, democracia y competencia digital, por ejemplo en el Plan de Acción Educativo (Comisión Europea, 2018) o en el recién descubierto concepto de juicio digital en el plan de estudios (Engen, Giæver y Mifsud, 2017; *Kunnskapsdepartementet*, 2017). En los países nórdicos, las herramientas digitales son una gran parte de la vida de los jóvenes (Egeberg, Hultin y Berge, 2016; *Kommunal og modernis erings departementet*, 2016; Livingstone, Mascheroni, Ólafsson y Haddon, 2014), y las escuelas han aumentado su uso de herramientas digitales para el aprendizaje, lo que plantea la necesidad de debatir nuevas perspectivas sobre *Bildung*. Por ejemplo, Bergander (2015) examinó cómo los niños organizan sus culturas de pares cuando participan con otros niños en diferentes tipos de eventos de alfabetización digital (SCBD1).¹⁴

Pero a pesar de lo anterior, la fuente SCDB2 hace una conexión entre la *bildung* clásica y la *bildung* digital y la presentará en tres puntos importantes: el desarrollo humano del estudiante y su proyecto como persona dentro de una sociedad; el desarrollo de estudiante como ciudadano y la identidad del estudiante con una profesión o el trabajo. Esto refuerza las imágenes de hombre anteriores en tres dimensiones para esta investigación SCDB2:

¹⁴ Digital *Bildung* has not been well researched, and studies in the field focus on digital competence, digital literacy, or digital tools (Gran, 2018; Letnes, 2014; Sando, 2014; Willbergh, 2008). However, it can be argued that the concept of digital *Bildung* is included in different concepts such as participation, democracy, and digital competence, for example in the Education Action Plan (European Commission, 2018) or in the newfound concept of digital judgement in the curriculum (Engen, Giæver, & Mifsud, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). In the Nordic countries, digital tools are a large part of youth's lives (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016; Kommunal og modernis erings departementet, 2016; Livingstone, Mascheroni, Ólafsson, & Haddon, 2014), and schools have increased their usage of digital tools for learning, bringing forth the need to discuss new perspectives on *Bildung*. For example, Bergander (2015) examined how children organize their peer cultures as they participate with other children in different kinds of digital literacy events (SCBD1)

Las consecuencias de estos prerequisites teóricos se pueden resumir en tres enunciados teóricos importantes para nuestro estudio: En primer lugar, al enmarcar nuestro estudio, utilizamos la noción clásica de *Bildung* al enfocarnos en el desarrollo de todo el ser humano (Humboldt, 2000). Al reconocer la *Bildung* como fundamental para los procesos de desarrollo, se debe considerar la vida entera del estudiante. En nuestra opinión, la *Bildung* digital se basa en *Bildung*, lo que se vuelve importante para comprender que todo ser humano necesita adquirir un espacio fuera de sí mismo para expandir el conocimiento y la actividad (Gran, 2018). En segundo lugar, la noción de democracia está arraigada en las regulaciones escolares noruegas, cuyo objetivo es que los estudiantes se conviertan en ciudadanos democráticos (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Esta situación se corresponde muy bien con lo que defendía Dewey (2008) al decir que la escuela debe fomentar el pensamiento democrático. Según Dewey (2008), pensar es aprender que activa la mente. Considerando la conexión entre el individuo y el currículo, Dewey (2001) argumentó que existe una paradoja en la forma en que la escuela se encuentra con el individuo y cómo los estudiantes pueden usar sus propias experiencias de vida en su aprendizaje escolar. La democracia se convierte en una noción importante en relación con la *Bildung* digital porque las TIC son, en el contexto noruego, concebidas como una herramienta para obtener conocimientos e información que deben procesarse y, a su vez, deben activar la mente y mejorar el pensamiento democrático (Løvlie et al. , 2003). En tercer lugar, el “trabajo de identidad” (Honneth, 2008) también se convierte en un aspecto importante de los argumentos en torno a las TIC. Principalmente porque el trabajo de la

identidad enfatiza una conexión entre el reconocimiento y la socialización, y al comprender las acciones humanas de esta manera, conduce a un cierto orden.¹⁵

Aunque parece que la *bildung* digital entró muy rápido en el currículo de los países nórdicos, la fuente SCBD4 afirma que fue gracias a los avances económicos de estos países que vieron como fundamental, primero la formación en lo digital y con el tiempo se observó que se necesitaba, primero un hombre formado críticamente para que pudiera hacer un discernimiento profundo con respecto a la información que encontraba en la web, segundo que este mismo hombre tuviera la apertura para nuevas culturas y fuera formado tecno-cultural e interculturalmente, tercero que supiera proteger su persona y su integridad en la web actuando como un ciudadano responsable, y cuarto que su ética y su moral fuera lo bastante altas como para respetar las diferencias y hacerse responsable de sus comentarios y actos. Con lo anterior la imagen de hombre está clara: entre el hombre y lo digital hay una simbiosis que se alimenta mutuamente. Lo digital es un espacio del que el hombre contemporáneo no puede salir y en el que muchas veces se ve tan inmerso que puede entrar en problemas, por lo que es urgente una formación en dicho campo inclusive desde la salud mental, como lo postulan algunos autores en el artículo SCBD4.

Hoy en día, encontramos los valores de la educación y la *Bildung* como parte central de los planes de estudios nacionales en los países nórdicos y es razonable decir que gran parte de las concepciones de la era pre-digital son visibles en estos planes de estudio. Esto es

¹⁵ The consequences of these theoretical prerequisites can be summarized in three important theoretical statements for our study: Firstly, in framing our study, we use the classic notion of *Bildung* in focusing on the development of the entire human being (Humboldt, 2000). When acknowledging *Bildung* as central to the development processes, the student's entire life must be considered. In our view, digital *Bildung* is based on *Bildung*, which becomes important for understanding that every human needs to acquire space outside himself or herself for expanding knowledge and activity (Gran, 2018). Secondly, the notion of democracy is embedded in the Norwegian school regulations, which aim for students to become democratic citizens (Kunnskapsdepartementet, 2017c). This situation corresponds very well to what Dewey (2008) advocated when saying that the school must foster democratic thinking. According to Dewey (2008), thinking is learning that activates the mind. Considering the connection between the individual and the curriculum, Dewey (2001) argued that there is a paradox in the way the school encounters the individual and how students can use their own life experiences in their school learning. Democracy becomes an important notion in relation to digital *Bildung* because ICT is, in the Norwegian context, thought of as a tool for gaining knowledge and information that must be processed and, in turn, must activate the mind and improve democratic thinking (Løvlie et al., 2003). Thirdly, "identity work" (Honneth, 2008) also becomes an important aspect of the arguments around ICT. Mainly because identity work stresses a connection between recognition and socialization, and by understanding human actions in this way, it leads to a certain order. SCDB2

natural, ya que el prefijo digital no necesariamente representa algo completamente nuevo, sino que agrega una nueva capa en la trayectoria de *Bildung* de los jóvenes en la escuela, el hogar y la sociedad. Para ilustrar algo de lo que podría representar el prefijo digital en la era digital, un Libro Blanco sobre la educación en Noruega expresó algunas preocupaciones a la luz de Big Data, aprendizaje automático, inteligencia artificial y algoritmos: “Uno debe poder hacer nuevas preguntas críticas: ¿se puede alguien hackear mi marcapasos? ¿Puede el uso de big data reforzar las desigualdades en la sociedad? ¿Está bien que Facebook filtre las noticias que leo? ¿Cuáles son las características digitales de las noticias reales y falsas en las redes sociales? ” (KD 2017a, p.12). Este desarrollo digital, en combinación con los requisitos para el distanciamiento social y el cierre de escuelas en esta situación, ha cambiado algunas de las premisas subyacentes del pensamiento crítico como resultado de este desarrollo, donde el uso extensivo de comunidades virtuales y en línea¹ para mantener alguna apariencia de contacto humano a convertirse en la corriente principal. Como tal, están en juego las piedras angulares existenciales de las sociedades modernas donde la digitalización está teniendo un impacto en las condiciones básicas de la escolarización y la vida cotidiana.¹⁶

Parece que la *bildung* digital también está trayendo consigo una visión nueva de las ciencias humanas, ya que plantea una mejor educación de los profesores con respecto a estas ciencias,

¹⁶ Today we find values of education and *Bildung* as a central part of the national curricula in the Nordic countries and it is reasonable to say that much of the conceptions from the pre-digital era is visible in these curricula. This is natural since the prefix digital does not necessarily represent something completely new, but adds a new layer in young peoples' *Bildung* journey in school, at home and in society. To illustrate some of what the prefix digital might represent in the digital era, a White Paper about education in Norway stated some concerns in light of Big Data, machine learning, AI and algorithms: “One must be able to ask new critical questions: Can anyone hack into my pacemaker? Can the use of big data reinforce inequalities in society? Is it okay that Facebook filters the news I read? What are the digital characteristics of real and fake news stories on social media?” (KD 2017a, p. 12). This digital development in combination with the requirements for social distancing and school shutdowns in this situation have changed some of the underlying premises for critical thinking as a result of this development, where extensive use of online and virtual communities¹ to maintain some semblance of human contact has become mainstream. As such, existential cornerstones of modern societies are at stake where digitization is making an impact on the basic conditions of schooling and daily life. SCBD4

muchas veces menospreciadas en los currículos escolares, cuando son columna vertebral del proyecto del hombre. Las ciencias humanas ayudarían a formar lo social, lo ético, lo político y la dimensión crítica en los estudiantes, ya que están abiertos al mundo, y el mundo a ellos; el espacio de la escuela o de la universidad es demasiado pequeño para educar, y por tal motivo el estudiante tiene que estar preparado para hacer un juicio crítico del mundo. Esto se logra con una buena formación en humanidades, una imagen de hombre global, enriquecido interculturalmente, en dialogo con un mundo que cambia, pero también que se humaniza. Esta idea es importante para esta investigación, pues habla de una imagen de hombre en constante construcción y que no se reduce solo a las TIC, como lo dice la fuente SCBD1:

Estudios anteriores han señalado la necesidad de revisar el fenómeno de la *Bildung* digital en la dirección del aprendizaje profundo, la innovación y la creatividad del pensamiento de orden superior (Borgen & Hjordemaal, 2017; Briseid, 2008; Willbergh, 2015). Biesta (2008) preguntó si las escuelas de hoy deberían centrarse más en las cualidades humanas y la competencia social que en el conocimiento cuantitativo y las perspectivas medibles, que han sido el foco durante algunos años con el giro hacia un currículo de resultados de aprendizaje (Prøitz, 2016). Esta discusión se aplica específicamente al mandato escolar o *Bildung Auftrag der Schule*, 5 que se basa en los tres conceptos de *Bildung*, educación y competencia (Baumann, 2015). Se dice que las humanidades están en crisis porque los humanistas no se han preocupado por el mandato de *Bildung* para las escuelas. Berge (2016) argumentó que los estudios humanísticos deben ser una parte más integrada y clara de los programas de formación docente. Hoy en día, el mandato social está impulsado por

las expectativas de mejores resultados de los estudiantes, asegurando la efectividad y promoviendo el aprendizaje (Karseth & Sivesind, 2009).¹⁷

Como se había dicho en la introducción de la investigación dentro de la tendencia de la *bildung* digital se encuentra también una tendencia de una *bildung* tecno cultural que se refuerza por la globalización y la constante intercomunicación de los medios de comunicación, presentando una imagen del hombre conectada en un contexto geográfico y con el espacio digital, pero a su vez también es un desafío: muchas veces los estudiantes no saben a qué cultura pertenecen. Actualmente, en una sociedad líquida la cultura se ha disuelto, quizás no en valores sino en clichés, pero la *bildung* digital ayuda a recuperar esta dimensión, presentando hombre como ciudadano, participe de un estado ya su vez de una cultura en medio de una multiculturalidad mediadas por lo digital y fortalecido por la *bildung* según la fuente SCBD1.

Digital *Bildung* es una competencia intercultural global (Baumann, 2015; Gran, 2018), que conecta *Bildung*, competencia y aprendizaje dentro de los contextos digital y no digital (Gran, 2018). A la luz de la diversidad a la que se enfrentan los profesores en las escuelas todos los días, una *Bildung* intercultural es esencial y una forma de satisfacer las demandas del aprendizaje futuro. *Bildung* es un concepto general que describe la conexión entre los ideales y valores deseados de una sociedad y el individuo. El término *Bildung* se ha desarrollado principalmente en dos aspectos en el significado de construcción y el significado de imagen (Gustavsson, 1998). En un libro sobre *Bildung* en nuestro tiempo, Gustavsson (1998) explica que históricamente *Bildung* se ha entendido como un todo

¹⁷ Previous studies have noted a need to revise the phenomenon of digital *Bildung* in the direction of higher-order thinking deep learning, innovation and creativity⁴ (Borgen & Hjørdemaal, 2017; Briseid, 2008; Willbergh, 2015). Biesta (2008) asked whether schools today should focus more on human qualities and the social competence than on quantitative knowledge and measurable perspectives, which have been the focus for some years with the turn towards a learning outcome curriculum (Prøitz, 2016). This discussion applies specifically to the school mandate or the *Bildung Auftrag der Schule*,⁵ which is based on the three concepts of *Bildung*, upbringing, and competence (Baumann, 2015). The humanities are said to be in a crisis because humanists have not been concerned with the *Bildung* mandate for schools. Berge (2016) argued that the humanistic studies need to be a more integrated and clearer part of the teacher education programs. Today, the societal mandate is driven by the expectations of improved students' results, ensuring effectivity, and promoting learning (Karseth & Sivesind, 2009). (SCBD1)

dinámico de estos dos elementos y como una pieza viva de cultura y sociedad. Este artículo conecta este enfoque de *Bildung* con una *Bildung* intercultural que crea una sociedad que facilita el aprendizaje y está libre de barreras (Baumann, 2015) .1¹⁸

La siguiente fuente SCDB3 es importante en la medida en que las redes sociales también están aportando a la formación de hombre como ser social o como ciudadano puesto que se habla de la privacidad, el estilo de vida digital, pensamiento crítico, salud física y psicológica, pero también de las problemáticas derivadas de su mal uso como son el sexting y el ciberbullying etc. Por lo tanto hay una imagen de hombre en constante interacción social que tiene que ser reforzada con el valor de la tolerancia y el respeto por las diferencias sexo, raza, lengua, religión, política, etc. como dice la siguiente fuente SCDB3:

De manera más general, la semántica de la *Bildung* digital en los discursos escolares a menudo se ocupa de conceptos que con frecuencia se centran en desarrollar una conciencia de las implicaciones del concepto en la vida diaria dentro y fuera de la escuela: valores de la educación, libertad de expresión, comprensión democrática, solidaridad, etc. discriminación, preocupaciones por la privacidad, GDPR, consideraciones éticas, pensamiento crítico, estilos de vida digitales, comunicación cara a cara versus comunicación virtual, salud física y psicológica, etc. La salud física y psicológica parece especialmente importante a la luz del nuevo tema interdisciplinario “Livsmestring og

¹⁸ Digital *Bildung* is an overall intercultural competence (Baumann, 2015; Gran, 2018), that connects *Bildung*, competence and learning within the digital and nondigital contexts (Gran, 2018). In light of the diversity that teachers face in the schools every day, an intercultural *Bildung* is essential and a way to meet the demands of future learning. *Bildung* is a general concept describing the connection between the wanted ideals and values of a society and the individual. The term *Bildung* has developed in mainly two aspects in the meaning of constructing and the meaning of image (Gustavsson, 1998). In a book on *Bildung* in our time, Gustavsson (1998) explained that historically *Bildung* has been understood as a dynamic whole of these two elements and as a living piece of culture and society. This article connects this approach of *Bildung* to an intercultural *Bildung* that creates a society that facilitates learning and is free from barriers (Baumann, 2015).1 (SCBD1)

Folkehelse ”(KD 2017), que destaca la importancia de un enfoque en la salud física y psicológica en la Escuela.¹⁹

Aunque también puede ser muy reducida la visión de la *bildung* digital cuando se espera de ella, que forme a los estudiantes únicamente en el uso de los medios digitales, sus redes sociales y el uso de la información, como lo presentan las siguientes fuentes, sin tener en cuenta que la *bildung* digital busca la formación del hombre en todas sus dimensiones, como lo presenta el autor de la siguiente fuente SCBD2:

Digital *Bildung* se refiere a una competencia intercultural general que aborda más que solo, por ejemplo, la etiqueta en línea, y tiene como objetivo el desarrollo de individuos independientes, críticos y reflejados en un contexto digital (Gran, 2018). Usamos el concepto de *Bildung* digital para iluminar cómo los estudiantes hacen inteligible su uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) dentro de las escuelas en relación con sus propios procesos de *Bildung* ²⁰

Digital *Bildung* se propone como un concepto alternativo que brinda a los alumnos la oportunidad de utilizar las TIC de manera segura e innovadora para el desarrollo de habilidades, conocimientos y experiencia. Estas habilidades, conocimientos y experiencia se consideran necesarios en la sociedad de la información global tal como se vive, la sociedad en la que viven los jóvenes (Johannesen, Øgrim y Giæver, 2014). En un estudio

¹⁹ More generally, the semantics of digital *Bildung* in school discourses often deals with concepts that frequently focus on developing an awareness of the implications of the concept in daily life inside and outside school: values of education, freedom of speech, democratic understanding, solidarity, no discrimination, privacy concerns, GDPR, ethical considerations, critical thinking, digital lifestyles, face-to-face versus virtual communication, physical and psychological health, etc. Physical and psychological health seems especially important in light of the new interdisciplinary subject “Livsmestring og Folkehelse” (KD 2017), which highlights the importance of a focus on physical and psychological health in School. SCBD3

²⁰ Digital *Bildung* refers to an overall intercultural competence addressing more than just, for instance, online etiquette, and aiming towards the development of independent, critical and reflected individuals in a digital context (Gran, 2018). We use the concept of digital *Bildung* to illuminate how students make their use of information and communication technology (ICT) intelligible within schools related to their own *Bildung* processes (SCBD2).

sobre el concepto de alfabetización digital en la educación, Buckingham (2015) utilizó el concepto alemán de *Bildung* para implicar una forma más amplia de educación sobre los medios que no se limita a las habilidades mecánicas o formas limitadas de competencia funcional. Nuestro estudio utiliza el concepto de *Bildung* digital de manera similar.²¹

E inclusive el término *bildung* digital en Noruega para varios investigadores en educación ha sido traducido simplemente como “formación digital”. Este significado reduce totalmente la *bildung* y la equipara a las competencias, contradiciendo todo lo que se ha dicho en esta investigación, pero que también da una alerta para evitar que la *bildung* digital pierda su profundidad teórica y se desconozca su desarrollo, como se ha hecho muchas veces en la concepción española de la *bildung*, la cual solo la ve como formación en general en la siguiente cita del artículo SCBD2.

Hemos elaborado sobre los marcos contextuales de las TIC en las escuelas y cómo los estudiantes los describieron. Digital *Bildung* es un concepto único que se puede utilizar para discutir el papel de las TIC en las escuelas de una manera más elaborada. En nuestro estudio, encontramos que la *Bildung* digital puede entenderse como algo limitado, enmarcado y controlado por los profesores principalmente para enseñar y no para aprender. Como tal, nuestro estudio sobre el uso de las TIC desde la perspectiva del estudiante destaca varias mejoras que se pueden discutir para mejorar el uso de las TIC en las escuelas noruegas para promover el énfasis en la democracia y el trabajo de identidad,

²¹ Digital *Bildung* is proposed as an alternative concept that provides learners with opportunities to use ICT confidently and innovatively for the development of skills, knowledge and expertise. These skills, knowledge and expertise are considered necessary in the global information society as it is experienced, the society in which the youth live (Johannesen, Øgrim, & Giæver, 2014). In a study on the concept of digital literacy in education, Buckingham (2015) used the German concept of *Bildung* to imply a broader form of education about media that is not restricted to mechanical skills or narrow forms of functional competence. Our study uses the concept of digital *Bildung* in a similar way. (SCBD2).

a través del reconocimiento de las necesidades experimentadas de los estudiantes y "Mundos de vida"²²

En consonancia con todo lo anterior se ha visto en estos últimos dos años como el termino *bildung* digital ha sido utilizado también para la formación virtual, durante la pandemia del COVID 19. La siguiente fuente SCDB3 lo ejemplifica, utilizando las herramientas digitales y sus alcances en un salón de clase, ya que cuando los profesores la utilizan, la tecnología puede ayudar a formar una imagen de hombre nueva en los estudiantes y ayudarles a superar muchas veces trabas psicológicas de la niñez.

Sin embargo, desde la perspectiva de la *Bildung* digital, es interesante que la educación en el hogar y la enseñanza a distancia también requieren que vayamos más allá de los estereotipos sobre la educación tradicional. La evidencia anecdótica de padres, maestros, alumnos y otras personas durante la situación del coronavirus muestra algunos efectos secundarios inesperados de la educación en el hogar: algunos alumnos dicen que creen que se están desempeñando mejor académicamente durante la educación en el hogar; alumnos que comienzan su trabajo escolar más temprano por la mañana y trabajan de manera más eficiente que antes; profesores que están viendo un mayor compromiso por el aprendizaje entre algunos alumnos que antes; alumnos que nunca hubieran tocado el piano frente a toda su clase en el aula de repente actuando para toda su clase en línea; alumnos que dicen estar menos estresados durante la educación en el hogar que en la escuela; y alumnos que se sienten más incluidos en la educación en casa que en la escuela; la lista continúa. Incluso si esta evidencia anecdótica podría representar una minoría de

²² We have elaborated on the contextual frames of ICT in schools and how students described them. Digital Bildung is a unique concept that can be used for discussing the role of ICT in schools in a more elaborative way. In our study, we found that digital Bildung can be understood as something limited, framed and controlled by the teachers primarily for teaching and not for learning. As such, our study on the use of ICT from a student perspective highlights several improvements that can be discussed for the betterment of ICT usage in Norwegian schools to further the emphasis on democracy and identity work, through recognition of the students' experienced needs and "life-worlds" SCBD2

los alumnos, es interesante desde una perspectiva de *Bildung* digital y debe examinarse más a fondo con la investigación en los próximos meses (a la luz de, por ejemplo, la inclusión y la educación adaptada). Y debemos tener en cuenta que incluso si no existe una causalidad directa entre una alta prioridad de valores en la educación (*Bildung*, etc.) y el rendimiento escolar, Lovat (2013) revela que los hallazgos de la investigación "parecen proporcionar fuertes indicios de una conexión" (pág.268).²³

Se presenta la última fuente SCBD10, encontrada para este apartado, que conecta la *bildung* digital con la educación ambiental, ofreciendo una visión muy actual de la imagen de *homo ecologicus*, imagen de hombre que no se tenía en la *bildung* clásica y que se ha planteado últimamente en muchos documentos no solo de educación sino también en otros ámbitos, imagen de hombre que es necesario formar y que ya se entreve en la *bildung* digital fortaleciendo más esta investigación en sus resultados.

Aunque resultado de la mediatización de la vida cotidiana, múltiples cambios en las formas culturales y sociales de interacción, articulación y participación; sin embargo, la educación digital todavía se trata de la relación con uno mismo, la comunidad y el mundo, aunque postransformada digitalmente (Hugger 2013; Iske y Meder 2010). Asimismo, para la educación digital, a diferencia de la educación analógica, es probable que los efectos sobre los rasgos fundamentales de la personalidad, operacionalizados en psicología como

²³ However, in a digital *Bildung* perspective it is interesting that home schooling and remote teaching also perhaps requires us to go beyond stereotypes about traditional schooling. Anecdotal evidence from parents, teachers, pupils and others during the coronavirus situation shows some unexpected side effects of home schooling: some pupils say they think they are performing better academically during home schooling; pupils who start their school work earlier in the morning and work more efficiently than before; teachers who are seeing greater engagement for learning among some pupils than before; pupils who never would have played piano in front of their whole class in the classroom suddenly performing for their whole class online; pupils who say they are less stressed during home schooling than at school; and pupils who feel they are more included in home schooling than at school; the list goes on. Even if this anecdotal evidence might represent a minority of the pupils, it is interesting in a digital *Bildung* perspective and needs to be examined more thoroughly with research in the coming months (in light of e.g. inclusion and adapted education). And we should keep in mind that even if there is not any direct causality between a high priority of values in education (*Bildung* etc.) and school achievement, Lovat (2013) reveal that research findings "seem to provide strong indications of a connection" (p. 268). SCBD3

los Cinco Grandes (Costa y McCrae 1995), sean más débiles como generalmente aceptado. No obstante, puede llegar a ser eficaz porque se refleja en cambios en las adaptaciones características o en el yo narrativo y, en última instancia, resulta en un cambio de comportamiento hacia el medio ambiente. (ver Kröner et al. 2008; McAdams 2006). La educación en este sentido se manifiesta cuando las personas logran llevar su “yo con la naturaleza a la interacción más general, viva y consistente” (Humboldt [1799] 1904, p. 117).²⁴

5.4.3 Formación

Esta categoría se plantea en esta investigación por varias razones: primera es que la palabra *bildung* se ha traducido al español por formación, aunque parece más adecuado traducirse por formabilidad. Segunda, debido a que se encontraron pocos trabajos de maestría que se refieren a la *bildung* desde la perspectiva de antropología pedagógica, se seleccionó la base de datos Pubindex que reúne la mayoría de los artículos académicos que han sido escritos en Colombia, pero lastimosamente en la mayoría de los artículos encontrados la palabra formación tiene un carácter educativo no desde la *bildung*. A continuación, se describe el análisis documental respecto al término formación.

La educación es el conjunto de procesos y herramientas a través de los cuales una sociedad transmite la riqueza de conocimientos, valores, tradiciones y comportamientos que la caracterizan de una generación a la siguiente. El término educación deriva del latín *educare*, del que se señalan dos orígenes y dos significados diferentes: *édere*, que significa "alimentarse"; *ex-dúcere*, que

²⁴ Zwar resultieren aus der Mediatisierung des Alltags mannigfaltige Veränderungen in kulturellen und sozialen interaktions-, Artikulations- und Partizipationsformen; dennoch geht es auch bei digitaler Bildung Ebenso dürften für digitale Bildung, nicht anders als für analoge Bildung, Effekte auf die grundlegenden Persönlichkeitseigenschaften, wie sie in der Psychologie als Big Five operationalisiert werden (Costa und McCrae 1995), schwächer sein als allgemein angenommen. Gleichwohl kann sie handlungswirksam werden, indem sie sich in Änderungen charakteristischer Anpassungen oder des narrativen Selbst niederschlägt und schließlich in verändertem Verhalten gegenüber der Umwelt resultiert (vgl. Kröner et al. 2008; McAdams 2006). Bildung in diesem Sinne zeigt sich, wenn es Menschen gelingt, ihr „Ich mit der Natur in die allgemeinste, regste und übereinstimmende Wechselwirkung zu bringen“ (Humboldt [1799] 1904, S. 117). SCBD10

significa "sacar". El primer significado pone el acento en un proceso biológico que permite el crecimiento del individuo, el otro en la posibilidad más general de promover el desarrollo de alguien, de "sacarlo" de una situación de inmadurez que puede ser tanto biológica como intelectual. Los dos significados destacan una dimensión fundamental de la educación, a saber, la relacional: es decir, un conjunto de procesos que caracterizan una relación interpersonal en la que hay quienes "alimentan" y quienes "extraen" y aquellos a quienes él es "sacado" del estado de inmadurez. La educación pasa por los procesos comunicativos que regulan la relación entre un miembro más competente y un miembro menos competente en ese contexto; permitiendo la transmisión del primero al segundo de los contenidos culturales, pero también de los comportamientos y modos de razonamiento propios de la comunidad social a la que ambos pertenecen. Son procesos comunicativos que permiten el aprendizaje, que es el resultado natural de una relación social educativa.

Todo esto significa que cualquier relación entre sujetos con diferentes grados de competencias puede ser educativa y, por tanto, que los procesos y sistemas educativos permean toda la estructura social en varios niveles. Significa también que los contenidos, comportamientos, métodos de razonamiento que se transmiten a través de los procesos educativos están social e históricamente determinados, es decir, dependen de la identidad ideológica y las elecciones políticas que caracterizan a la sociedad en la que estos procesos tienen lugar en ese momento histórico. Con mención a esta concepción de la educación, en la que la referencia al sistema cultural de una sociedad y su supervivencia por transmisión entre generaciones es primordial como lo dice la siguiente fuente PBB4 citando a Pestalozzi.

La educación no era vista como la mera crianza de los niños y la familiarización con la conducta deseable, sino un medio para resolver problemas sociales y construir un futuro mejor. Estas aspiraciones fueron todas bien recibidas en el contexto de los nacientes estados-nación, ya que la escolarización era el lugar perfecto para crear la sociedad mejor concebida y fabricar la "comunidad imaginada" (Anderson, 1991). La propia creencia de Pestalozzi en la importancia de su educación y método encajaba perfectamente con estas aspiraciones generalizadas. Desde sus primeras iniciativas, había intentado convencer al

público, a los políticos y a las personas encargadas para que implementaran sus propuestas educativas, ya fuese un hospicio, un orfanato o su fácil y rentable forma de escolarización masiva llamada el método.

Esta idea de Pestalozzi, en realidad no es nueva ya que siempre la educación se ha visto como reforma social. Esto da a esta investigación otra vez la razón, al saber que debajo de esa visión de reforma hay una imagen de hombre, que pueden estar ancladas al pasado total o parcialmente, estar inmensa en el presente o el futuro. Estos cambios en la visión de la imagen de hombre en la educación tocan lo económico, directamente, o dicho de otra manera la economía toca directamente la educación, esta relación ha hecho que la educación separe las habilidades en fuertes y suaves, esto ha hecho que muchos de los programas educativos se esfuercen por desarrollar las habilidades fuertes dejando las suaves que tiene que ver las ciencias humanas se vean restringidas a las mínimas posibilidades, en base con lo anterior se confirma lo que sucedió en los países económicamente fuertes, descuidaron otras dimensiones y con el tiempo han querido introducir de nuevo la *bildung* en las competencias digitales para cubrir este vacío.

Por tales motivos buscando profundizar en esta categoría, se encontraron varias fuentes que, referidas a la adquisición de las mal llamadas habilidades fuertes y habilidades blandas, de la importancia de estas últimas para el desarrollo del individuo y como la formación escolar tiene que ver también con ser ciudadano, empleado en un futuro, como estas habilidades comparadas con las llamadas duras son más difíciles de adquirir- como se ve en la siguiente cita del artículo SCCD26:

El conocimiento que se puede aprender en la escuela, de los libros, generalmente se conoce como habilidades duras. Es relativamente fácil de medir y probar y tiene un sistema de evaluación probado y confiable. Una vez que los alumnos hayan adquirido estos conocimientos generales y profesionales, se determinarán las reglas y rutinas de qué y cómo hacer en diferentes situaciones. Los empleadores pueden estar fácilmente informados sobre estas habilidades, como el conocimiento del idioma, la aritmética y el conocimiento de programas de computadora [11]. Mientras que las habilidades duras son

relativamente fáciles de reconocer e identificar, las habilidades blandas son mucho más subjetivas y más difíciles de definir [16]. 'Habilidades blandas' es un término general para todas las habilidades y destrezas que, además de la competencia profesional, determinarán fundamentalmente cómo el empleado puede adaptarse, en qué medida puede estar motivado y cómo puede resolver diferentes problemas [17]. Las habilidades blandas incluyen, por ejemplo, habilidades de comunicación y cooperación, responsabilidad, habilidades organizativas y de liderazgo, creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico, inteligencia emocional, autocontrol, autoconocimiento y autoeficacia [15, 18-22].²⁵

El autor de esta fuente continúa afirmando que las dos son importantes y que tienen que ir entrelazadas en los individuos para su realización, que aunque muchas veces se han olvidado y se ha reforzado unas más que otras, es claro que aunque no se hable de *bildung* directamente, se puede entender explícitamente como la búsqueda de una formación holística del hombre para una sociedad moderna, e inclusive se puede afirmar que esta investigación puede reforzar la imagen de hombre desde estas habilidades blandas y fuertes desde el contexto colombiano, el autor profundiza mucho más en estas habilidades que no están muy lejos de lo que se está pidiendo en los países norte europeos puesto que se afirma las TIC solo se desarrollan como competencias en un contexto social activo junto con la *bildung* digital, se puede seguir observando la fuente SCCD22:

²⁵ The knowledge which can be learnt in the school, from books, is generally referred to as hard skills. It is relatively easy to measure and test and has a tried and trusted evaluation system. Once the students have acquired this general and professional knowledge, it will determine the rules and routines of what and how to do in different situations. Employers can easily be informed about these skills, such as language knowledge, numeracy, and the knowledge of computer programmers [11]. Whereas hard skills are relatively easy to recognize and identify, soft skills are much more subjective and harder to define [16]. 'Soft skills' is an umbrella term for all the abilities and skills which, in addition to professional competence, will fundamentally determine how the employee can adapt, to what extent (s)he can be motivated and how (s)he can solve different problems [17]. Soft skills include, for example, communication and co-operation skills, taking responsibility, organizational and leadership skills, creativity, problem solving, critical thinking, emotional intelligence, self-control, self-knowledge, and self-efficacy [15, 18- 22].

Estas habilidades y habilidades a menudo están interrelacionadas. Por ejemplo, la comunicación eficaz no puede existir sin conocernos y aceptarnos a nosotros mismos. Nuestras habilidades sociales, cooperación, empatía y tolerancia determinan qué tan sensibles somos a las señales de nuestro entorno, cómo respondemos a la comunicación de los demás y cómo nos comunicamos con los demás. Nuestra creatividad puede ayudar a resolver problemas de comunicación. En Educación Positiva, estas últimas habilidades se mejoran durante el proceso de aprendizaje, como parte del entorno educativo [18]. Es importante señalar que las habilidades duras y blandas son igualmente importantes y su sinergia en la educación superior puede proporcionar procesos de aprendizaje y enseñanza más eficientes y una mejora en la calidad de la educación [15]. El desarrollo de habilidades duras está muy presente en los programas de formación de las instituciones de educación superior húngaras, mientras que la mejora deliberada de las habilidades blandas lo está mucho menos.²⁶

Esta fuente afirma que para formar estas habilidades se tendrá que organizar los planes de estudio, con el fin de que los estudiantes no solo se desarrollen en una dirección sino que adquieran otras competencias, para que su formación sea más política y puedan responder adecuadamente a los retos que se presentan en las TIC y en general en el mundo digital. Se desvela nuevamente una imagen de hombre para el siglo XXI, donde el aprendizaje en contexto es fundamental, la vida digital ha tomado fuerza y con ella una imagen de hombre en el mundo digital conectada

²⁶ *These skills and abilities are often interrelated. For example, effective communication cannot exist without knowing and accepting ourselves. Our social skills, co-operation, empathy, and tolerance determine how sensitive we are to the signals from our environment, how we respond to the communication of others and how we communicate with others. Our creativity can help solve communication problems. In Positive Education, the latter skills are improved during the learning process, as part of the educational environment [18]. It is important to state that hard and soft skills are equally important and their synergy in higher education can provide more efficient learning and teaching processes and an improvement in the quality of education [15]. The development of hard skills is markedly present in the training programmers of Hungarian higher education institutions, whereas the deliberate improvement of soft skills is much less so. SCCD22*

permanentemente. Aunque la cita del artículo SCCD22 es extensa, presentará una línea de formación en que se muestra una imagen de hombre con características superiores por el manejo de las competencias digitales y el trabajo en equipo que representa una de las competencias de la *bildung* digital en los países nórdicos como se ha visto en la segunda dimensión:

En la Unión Europea, las habilidades digitales ya se están formando en jardines de infancia y escuelas primarias, que se desarrollan consecutivamente en la universidad para obtener la especialidad adecuada, lo que aumenta significativamente el atractivo de la educación europea en el mundo. En los últimos años, también ha cambiado el papel de los estudiantes en las universidades, convirtiendo a los estudiantes no solo en receptores del conocimiento existente, sino también en participantes activos en la generación de conocimiento [9]. Aunque Europa atrae actualmente al 45% de todos los estudiantes internacionales en todo el mundo, el número de estudiantes en movilidad aumenta junto con las opciones de estudios (especialmente educación a distancia) en los EE. UU., Australia, Rusia, Nueva Zelanda, etc. Por lo tanto, hoy la competitividad de las instituciones de educación superior es un tema ampliamente investigado. La competitividad se puede definir como la capacidad de una organización para crear y mantener ventajas competitivas. Debido a la globalización del mercado de la educación superior, el papel de la competitividad de las universidades está aumentando de acuerdo con los cambios en el sector de la educación superior en general: universidades de clase mundial, el fenómeno de EE. UU., Clasificación en universidades de investigación y universidades de ciencias aplicadas, la creciente influencia de las partes interesadas [5, 10]. Las percepciones y expectativas de la generación del Milenio requieren cambios significativos en el entorno de estudio, los programas de estudio y el plan de estudios. Además, es cada vez más importante adquirir

nuevas habilidades y conocimientos no solo para comprender las nuevas tecnologías, sino también para el uso seguro y significativo de las mismas. Por tanto, la educación superior debe adaptarse a las necesidades del futuro mercado laboral. Las posibilidades técnicas de la digitalización ofrecen a las universidades una amplia gama de tecnologías para mejorar su desempeño, organizar los sistemas de información, mejorar el entorno y el proceso de estudio, comunicarse con estudiantes, profesores y personal, y mejorar las actividades de marketing en el sitio web mediante el uso de redes sociales y los medios de comunicación. La introducción del registro electrónico y otros servicios en el entorno digital simplifica los procesos de administración, permite administrarlos electrónicamente y gestionarlos de forma remota. Las colecciones de bibliotecas y bases de datos también se están adaptando al entorno digital. Así, gracias a la digitalización, las instituciones de educación superior tienen más oportunidades y formas de lograr sus objetivos a través de la comunicación interna y externa con el público objetivo [11, 12]. Dichas capacidades son particularmente relevantes durante las pandemias globales, como COVID-19 que superó a Europa en marzo de 2020 y comenzó a declinar gradualmente solo en junio de 2020. ¿Están las universidades europeas preparadas digitalmente para cambiar completamente las formas de estudio tradicionales a estudios remotos? En la literatura científica, últimamente el término “preparación digital” se utiliza en diferentes contextos, incluida la educación. Según J.B. Horrigan, la preparación digital incluye varias cosas: habilidades digitales, es decir, las habilidades necesarias para iniciar una sesión en línea, navegar por Internet y compartir contenido en línea; confianza, es decir, las creencias de las personas sobre su capacidad para determinar la confiabilidad de la información en línea y salvaguardar la información personal. Además, estos dos factores convergen en la tercera dimensión de

la preparación digital, a saber, el uso: el grado en que las personas utilizan las herramientas digitales en el curso de la realización de tareas en línea [8].²⁷

Como se mencionó en el comentario anterior, la visión de las competencias digitales en la Unión Europea es básica, comparándola con las fuentes PBF3 y SCCD1, no incluye la transmisión de la tradición sin la cual no se puede dar una verdadera formación como asevera el autor. Como se mencionó en el apartado de la *Bildung* digital, citando la misma fuente, la persona está ubicada en un contexto geográfico y cultural, la apertura al mundo no la exime de participar de unas tradiciones, ya dadas o transmitidas en el lenguaje adquirido justamente reforzado por Gadamer y su intelección de la *Bildung* en su obra verdad y método, y en la siguiente fuente PBF3:

²⁷ In the European Union, digital skills are already being trained at kindergartens and primary schools, which are further consecutively developed at university for appropriate specialty, which significantly increases the attractiveness of the European education in the world. In recent years, also students' role in universities has changed, making the students not only the recipients of existing knowledge, but also active participants in knowledge generation [9]. Although Europe currently attracts 45% of all international students worldwide, the numbers of students' mobility increase along with the options for studies (especially distance learning) in the USA, Australia, Russia, New Zealand etc. Therefore, today competitiveness of higher education institutions is a widely researched topic. Competitiveness can be defined as the ability of an organization to create and maintain competitive advantages. Owing to the globalization of higher education market, the role of universities' competitiveness is increasing according to changes in higher education sector overall – world-class universities, the USA phenomenon, classification in research universities and universities of applied sciences, the increasing influence of stakeholders [5, 10]. Millennium generation's perceptions and expectations require significant changes in the study environment, study programmes and curriculum. In addition, it is becoming increasingly important to acquire new skills and knowledge not only for understanding new technologies, but also for the safe and meaningful use of them. Higher education must therefore adapt to the needs of the future labour market. The technical possibilities of digitization offer universities a wide range of technologies for improving their performance, organizing of information systems, improving of the study environment and process, communicating with students, faculty, and staff, and enhancing of the marketing activities on the website by using social media. The introduction of electronic registration and other services in the digital environment simplifies administration processes, allows them to be administered electronically and managed remotely. Library collections and databases are also adjusting to digital environment. Thus, owing to digitalization, higher education institutions have more opportunities and ways to achieve their goals through internal and external communication with the target audience [11, 12]. Such capabilities are particularly relevant during global pandemics, such as COVID-19 that overtook Europe in March 2020 and gradually began to decline only in June 2020. Are European universities digitally ready to fully switch traditional study forms to remote studies? In the scientific literature, lately the term "digital readiness" is used in different contexts, including education. According to J.B. Horrigan, digital readiness includes several things: digital skills, namely, the skills necessary to initiate an online session, surf the internet and share content online; trust, namely, people's beliefs about their capacity to determine the trustworthiness of information online and safeguard personal information. Moreover, these two factors converge in the third dimension of digital readiness, namely, the use – the degree to which people use digital tools in the course of carrying out online tasks [8]. SCCD26

Queda evidenciado, por tanto, que no es posible ser sujeto de la historia sin llevar a cabo la apropiación de la tradición: “Solamente un ser-ahí que obedece a sus propias tradiciones, esto es, aquellas que le son propias, sabe y puede tomar decisiones que hacen historia” (Gadamer, 2007, p. 143). Evidentemente no se trata de una obediencia ciega, sino de la posibilidad del encuentro más profundo con las propias raíces; lo que podríamos denominar cierto grado de autoconciencia. Si quisiéramos comprender o comprender efectivamente, entonces, no hay manera de hacerlo por fuera de la apropiación de la tradición, pues siguiendo los caminos de Gadamer podemos decir que el ser que puede ser comprendido es lenguaje. Y el lenguaje es la condición de posibilidad para que el mundo se torne significativo. Podemos afirmar, entonces, que es en la tradición viva donde reside la posibilidad de que algo pueda ser traído por el lenguaje a presencia, y de esta manera ser comprendido: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden ser valiosos instrumentos de apoyo en este camino.

Algunos autores muestran como aquellas disciplinas que están dedicadas en promover principios éticos, morales y democráticos en la conducta del ser humano con respecto a la vida no irían en contra de lo que buscan los medios digitales, puesto cada vez con mayor exigencia se pide incluir en los programas de estudio estos componentes, ya que estas cada vez más insertados en un mundo digital que requiere de dichas habilidades para formar una sociedad mejor como lo expone el autor del artículo PBF1:

La bioética es entendida como una disciplina con enfoque inter, multi y transdisciplinar, que regula las intervenciones humanas según valores morales enfocados a preservar la dignidad humana, los derechos fundamentales de las personas y el medio ambiente; sin que ello signifique estar en contra de la ciencia ni de la tecnología, sino que pretende un manejo responsable.

Sin embargo, es innegable que los seres humanos se encuentran influenciados por todo lo que los rodea (desde las cosas, los animales, su familia, sus amigos, etc) todo esto va marcando un camino en el cual transita el proceso educativo donde no solo se verá influenciado por el currículo que recorrerá sino por todo aquello que lo transforme afectiva, psicológica, política y éticamente esto se logra como dicen las fuentes de la *bildung* digital y quedo reiterado en el apartado anterior cuando se utiliza lo digital y el hombre se convierte en ciudadano y se humaniza con una formación que potencie su proyecto de vida en todos los ámbitos. La fuente PBF1 plantea que:

Conforme a lo manifestado por Zuleta (5), los educandos están influenciados por sus ambientes sociales y estilos de vida; sus relaciones familiares diversas, a veces disfuncionales; por la información que reciben de los medios de comunicación y por nuevas concepciones de la vida, que inciden en el proceso educativo.

Así mismo, el autor del artículo PBF1 nos proporciona los dos principios bioéticos que beneficencia la formación como son la justicia y la autonomía, principios que debe recoger de una manera apropiada el profesional más allá de lo aprendido por un currículo o quizás unas capacitaciones dado que el comprender al otro, entender que habita un lugar y que transita por un espacio familiar, libera del narcisismo y crea la empatía. Aunque en la cita no se menciona la *bildung*, se puede decir que es tácita:

El Principio de beneficencia se basa en la necesidad de no hacer daño, de siempre hacer el bien, que el personal de Enfermería sea capaz de comprender al paciente a su cargo y ver al paciente como a sí mismo. El Principio de la no maleficencia se trata precisamente de evitar hacer daño, evitar la imprudencia, la negligencia. Se debe prevenir el daño físico, mental, social o psicológico. El Principio de la justicia encierra en su significado la igualdad, la equidad y la planificación; se basa precisamente en atender primero al más necesitado de atención respecto de los posibles pacientes a atender; exige tratar a todas las personas por igual, sin discriminación de raza, etnia, edad, nivel económico o escolaridad;

jerarquizar adecuadamente las acciones a realizar; hacer uso racional de los recursos materiales para evitar que falten cuando más se necesiten. El Principio de autonomía se define como la capacidad que tiene la persona de tomar decisiones en relación con su enfermedad. Esto implica tener información de las consecuencias de las acciones a realizar. El principio de autonomía también supone respeto por las personas, tratarlas como lo que son. El mantenimiento de la autonomía del paciente supone considerarlo capaz para la toma de decisiones; para eso es necesario establecer una relación interpersonal sin coacción, ni persuasión, donde prevalezcan la información, las dudas y la consideración de los aspectos de su vida cotidiana. El objetivo de la información no es convencer al paciente de la propuesta que se le hace, sino que este pueda tener más argumentos para tomar decisiones relacionadas con su salud (7, p. 231).

Por lo tanto, al reconocer al otro se genera esa empatía, por lo cual el proyecto de vida es esa elección personal, y conecta con la *bildung* digital, puesto que cuando se interactúa en las redes sociales, se debería crecer en empatía, aceptación de las diferencias y sobre todo en interculturalidad y tecno culturalidad. Así lo expone el autor PBF2:

El proyecto de vida “es la orientación y el sentido que la persona le da a su vida; este se teje en el conjunto de relaciones socioculturales e interacciones con los otros cercanos, como *mediadores* significativos” (D’Angelo & Arzuaga, 2008). Por lo que es de vital importancia que los adolescentes desarrollen un proyecto de vida, que les permita actuar de manera consciente y responsable, no solo en la toma de decisiones trascendentales para su vida, sino en la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Para este autor la formación es la realización en todas sus dimensiones, no se puede tener más claro la imagen de hombre desde la formación que plantea este autor y a la que han apuntado

las anteriores fuentes, puesto que se busca un ciudadano del mundo no sectorizado o amalgamado en un espacio. Esta es la posibilidad que ofrece la *bildung* digital.

Un proceso de formación integral es aquel que tiene en cuenta el desarrollo de la personalidad de los educandos desde sus diferentes dimensiones, a través de un amplio despliegue de todas sus potencialidades. Al respecto, Tobón (2010), manifiesta que la formación del ser humano ha de ser integral, y desde la didáctica y los currículos se deben tener en cuenta las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa, para favorecer el desarrollo de tales dimensiones.

También se debe considerar los autores que confunden la formación por la capacitación, eliminando toda la plenitud de cada individuo como resultado de un mundo globalizado donde prevalece la instrumentalización, por tal razón la imagen de hombre es muy reducida y solo se percibe como un recurso a consumir, como una fuerza de trabajo no a formar sino amaestrar, así lo muestran PBF2 y PBB1:

Zipin et al. (2015), en que el apoyo de personas capacitadas favorece en jóvenes de clase baja y media, la creación de competencias que los ayudan a superar obstáculos que se presentan en sus vidas, a aumentar sus aspiraciones, expectativas de crecimiento personal y a simplificar las complejidades de un sistema social que normalmente los margina. La imposición de la lógica del mercado a las instituciones de enseñanza superior conduce a los males del productivismo y del inmediateismo (Cowen, 2013). Según el modelo gerencial de la universidad corporativa, la tarea principal de la universidad es prestar servicios a la sociedad (entiéndase: suministrar productos útiles al mercado).

Sin embargo, algunos autores se resisten a caer en dicha instrumentalización buscando rescatar las potencias espirituales de cada individuo donde este se construye y se muestra con sus particularidades, uniendo lo sensorial con la imaginación para dar finalmente una creación única,

un hombre abierto al mundo. Se debe tener en cuenta que la resolución de conflictos es una competencia altamente valorada actualmente y se desarrolla con la capacidad imaginativa del individuo y la cooperación con otros como se observa en la siguiente cita PBF6:

En el marco de una sociedad y una escuela que privilegian los saberes útiles, los procesos de recepción y creación de la ficción propios de la vida humana no implican realizaciones de hecho, en un marco normativo que definiría lo deseable que cada persona debe hacer con su vida y el modo adecuado para lograrlo (educación), sino el desbordamiento de sentidos individual, propio de la formación, en cuanto potencias espirituales que anidan en cada persona (Saavedra, 2017, 2020a; Saavedra, 2015, 2020b). Desde esta conciencia, entrar en el juego de la ficción significa explorar posibilidades de existencia a partir de lo que cada hombre entiende que es (imagen antropológica) y sus proyecciones particulares, libres de represiones, de lo que podría ser, para formarse. La ficción no es la imagen del mundo real es una ejemplificación de un ser en un mundo posible. La tesis fundamental de la antropología ficcionalista es que “lo real” es una construcción de la psique humana en la que confluye lo sensorial con la imaginación creadora. Dicho de otra manera, la imaginación es la facultad psíquica generatriz que, mediante la síntesis y la configuración, convierte los estímulos sensoriales en formas de intelección y transmisión. De hecho, “el conocimiento –y la comunicación posible, por ende– nace y se perfila ante todo como ‘imagen’ (mythos), y solo luego, a través de un paulatino proceso de simbólica y metafórica ‘transustanciación’, adquiere contornos precisos y deviene ‘concepto’ (logos)” (Duch y Chillón, 2012, p. 237).

Así mismo, la formación no es algo que se pueda establecer o generalizar como una fórmula: es algo único en cada individuo a partir de las relaciones con los otros, es más una liberación de su yo para el otro y en lo otro; la formación también es un proceso de maduración,

por lo que siempre tiene que ser dinámico, como se ha presentado en la *bildung*, la cual no es un estoico sino todo lo contrario, el hombre todo se implica en el proceso, de esta manera lo plantean los autores en el artículo PBF6:

En el marco de la antropología pedagógica, la educación (*Erziehung*) refiere a la adaptación de las personas a unas condiciones dadas exteriormente (su cultura, su nicho social); mientras que la formación (*Bildung*) implica un despliegue del ser humano de acuerdo con sus posibilidades de existencia. Como proceso interior, espiritual y volitivo, esta última supera entonces aquellos condicionamientos, haciéndose creativa y contingente, en tanto estética y ética proyectada por cada persona para desplegar una manera singular de ser y de vivir (Saavedra, 2015; 2020b). En otras palabras, la formación no refiere a un producto que se pueda predeterminar sino a un efecto que se despliega en cada persona de acuerdo con sus relaciones con el otro y con los otros, incluidas, por supuesto, las relaciones educativas y las interpelaciones de sus maestros.

En resumen: estas obras constituyen una vía para el despliegue espiritual en que se basa la formación de las personas, explorando su voluntad, su conciencia y su libertad.

5.4.4 Competencias digitales

Se ha llegado a la última dimensión de esta cuarta fase la cual consiste en las competencias digitales, mencionadas profusamente en esta investigación. Es necesario recordar que en los países nórdicos, la *bildung* está conectada a las competencias digitales, como un ente fundamental para la formación de los ciudadanos. Se puede afirmar que las competencias digitales se encuentran entre las competencias claves del nuevo escenario global. Gracias a ellas, cada persona puede participar activamente en todos los aspectos de la vida profesional. Así mismo, en esta pesquisa se encontraron tres posturas: aquellos autores que entienden las competencias digitales como la suma de conocimientos, habilidades y actitudes encaminadas al ámbito tecnológico; la segunda a modo

de acción, es decir, subrayan el uso productivo, exitoso y ético de la tecnología, pero no en un sentido en que la tecnología es el fin último, sino de manera que se entiende como una instrumento que permite a los sujetos desplegarse y expresarse en un mundo cada vez más mediado por lo digital y el tercero, no expresan ningún concepto o postura sobre las competencias digitales que se desvelaran a continuación.

Para cualquier persona involucrada en la formación es importante comprender qué son las habilidades digitales y ser consciente de la complejidad de un concepto nuevo y, a menudo, cambiante. Solo así será posible poner en marcha planes de evaluación, desarrollo y formación coherentes con la estrategia organizativa y que pongan a las personas en el centro de un proceso de transformación, se inicia entonces con la definición de estas competencias desde lo planteado por diversas fuentes como lo es SCBD5

Definición de la competencia digital: “implica el uso seguro y crítico de las TIC para el empleo, el aprendizaje, el autodesarrollo y la participación en la sociedad” (p. 4). Además, la definición incluye el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para trabajar, vivir y aprender en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, Sørby (2008) sostiene que el significado del concepto de competencia digital es altamente negociable y necesita interpretación en la práctica educativa real. No son simplemente los detalles de las habilidades específicas que se van a enseñar en las escuelas lo que está en juego en tales negociaciones e interpretaciones; en un nivel más profundo, también está la cuestión de qué conocimientos y competencias necesitarán y tendrán derecho los ciudadanos del mañana. Se están depositando en las escuelas esperanzas y expectativas para abordar una serie de cuestiones complejas, y se destaca una visión de los desarrollos tecnológicos como solución a estas cuestiones complejas. Sin embargo, Selwyn (2013, 2016) explica que si bien la tecnología puede brindar posibilidades nuevas o diferentes, también genera nuevas preguntas y cuestiones problemáticas y tiende a reproducir motivos de

discriminación, p. ej. género, etnia, religión, orientación sexual y discapacidad. En los documentos de política de la UNESCO (Comisión de Banda Ancha, 2017) y la UE (Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y, 2017) se puede discernir una combinación de una visión técnica y una orientada a la práctica. La UNESCO describe tres niveles de competencia digital; habilidades funcionales, habilidades genéricas y habilidades de nivel superior. Las habilidades funcionales incluyen una comprensión básica de cómo funciona la tecnología, así como el acceso a la tecnología, mientras que las habilidades de nivel superior se relacionan con las competencias especializadas requeridas para los profesionales de las TIC, como habilidades de programación, pensamiento crítico e innovación. Las habilidades genéricas de nivel intermedio suelen ser las que se centran en las políticas nacionales, así como en el Marco de Competencia Digital para Ciudadanos de la UE (Carretero et al., 2017) y el Marco de Competencias Digitales de la OCDE (OCDE, 2016). DigComp2.1 (Carretero et al., 2017) consta de cinco áreas de competencia, cada una con siete niveles de competencia, que en conjunto crean una estructura compleja de lo que contiene la competencia digital y cómo se pueden medir los diferentes niveles. Krumsvik (2008) escribe que el concepto de competencia digital en los países nórdicos se interpreta y utiliza en referencia al término alemán *Bildung* (*bildning*, en sueco, *dannelse*, en noruego y danés). Gustavsson (2009) explica la *Bildung* como una relación personal con el conocimiento y la comprensión de uno mismo y del mundo. Cuestiones globales relacionadas con la ciudadanía y los derechos humanos y el desarrollo de la humanidad son aspectos importantes de la *Bildung* (Biesta, 2002). Según Krumsvik, la *Bildung* digital se refiere al efecto que la digitalización tiene en la sociedad e incluye el desarrollo de la identidad y cómo los individuos participan en diferentes comunidades en

línea. La necesidad de desarrollar habilidades críticas y ser capaz de evaluar las fuentes digitales, así como ser consciente de las cuestiones éticas y morales relacionadas con el uso de la tecnología, forma parte de la *Bildung* digital.²⁸

Algunos autores definen conceptualmente las competencias digitales de acuerdo con criterios que proponen como la suma de habilidades, conocimientos y actitudes de cada persona frente a lo tecnológico. Así lo muestran algunos autores en el artículo PBCD4 y SCCD2 quien define:

las competencias digitales de acuerdo al criterio de Gisbert, Adell, Rallo y Bellver (2011), quienes establecen que son la suma de habilidades, conocimientos y actitudes en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, dando lugar a una completa alfabetización múltiple. Por ende, suponen la utilización de los recursos tecnológicos disponibles para solucionar problemas reales de modo eficiente, tales como el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, comunicarse, participar en redes de colaboración a través de Internet, entre

²⁸ Definition of digital competence: “involves the confident and critical use of ICT for employment, learning, self development, and participation in society” (p. 4). Moreover, the definition includes the knowledge, skills, and attitudes needed to work, live, and learn in the knowledge society. However, Sjøby (2008) argues that the meaning of the concept of digital competence is highly negotiable and in need of interpretation in actual educational practice. It is not simply details of what specific skills are to be taught in schools which are at stake in such negotiations and interpretations; on a deeper level, there is also the question of what knowledge and competences the citizens of tomorrow will need and are entitled to. Hope and expectations to deal with a number of complex questions are being placed on schools and a vision of technological developments as the solution to these complex questions are prominent. However, Selwyn (2013, 2016) explicate that while technology may provide new or different possibilities, they also bring about new questions and problematic issues and tend to reproduce grounds for discrimination, e.g. gender, ethnicity, religion, sexual orientation, and disability. In policy documents from UNESCO (Broadband Commission, 2017) and the EU (Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y., 2017) a combination of a technical and a practice-oriented view can be discerned. UNESCO outlines three levels of digital competence; functional skills, generic skills, and higher-level skills. The functional skills include a basic understanding of how technology works as well as access to technology, whereas the higher-level skills relate to specialist competences required for ICT professionals, such as programming skills, critical thinking, and innovation. The generic skills at the intermediate level, are often the ones in focus in national policies as well as in the EU’s Digital Competence Framework for Citizens (Carretero et al., 2017) and the OECD’s Framework for Digital Skills (OECD, 2016). DigComp2.1 (Carretero et al., 2017) consist of five competence areas, each with seven proficiency levels, which together create a complex structure of what digital competence contains and how different levels can be measured. Krumsvik (2008) writes that the concept of digital competence in the Nordic countries is interpreted and used referring to the German term *Bildung* (*bildning*— in Swedish, *dannelse*—in Norwegian and Danish). Gustavsson (2009) explains *Bildung* as a personal relationship to knowledge and understanding of oneself as well as the world. Global questions connected to citizenship and human rights and the development of humanity are important aspects of *Bildung* (Biesta, 2002). According to Krumsvik, digital *Bildung* concerns the effect that digitalization has on society and includes identity development and how individuals partake in different communities online. The need to develop critical abilities and being able to evaluate digital sources, as well as being aware of ethical and moral issues connected to the use of technology is a part of digital *Bildung*. SCBD5

otros. (...) Por ello, la DigCompOrg (2015) describe de manera estandarizada en cinco (5) áreas: Información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas). La información y alfabetización informacional, consiste en identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información digital, valorando su relevancia y propósito. La comunicación se relaciona con el intercambio de experiencias en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar con otras personas y colaborar con ellas haciendo uso de herramientas informáticas, interactuar y participar en comunidades y redes. PBCD4

También para algunos autores la definición de competencia digital está ligada a responder a lo que desea el mercado de acuerdo con el uso de la tecnología donde la identidad de cada sujeto está determinada por la información:

La Sociedad de la información, este término, va referido al desarrollo económico, social y se caracteriza por amplios caudales de información que circulan de forma inmediata. Según Libro verde sobre la Sociedad de la información en Portugal (1997) “la Sociedad de la información es una forma de desarrollo económico con vistas a la creación de conocimiento, la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones”. Este concepto elaborado por Daniel Bell en su libro: El advenimiento de la sociedad post industrial en 1973, cobró auge en 1990 con la difusión del Internet y las TIC. A modo de síntesis, podría decirse que la sociedad ante las nuevas tecnologías obtiene, utiliza, comparte la información de los medios digitales en pos de las transformaciones sociales, económicas, culturales y educativas, esta última, se apoya en actividades pedagógicas y esquemas de aprendizaje, es así, como la información se transforma en conocimiento. Para UNESCO (2005) “la Sociedad del Conocimiento se basa en cuatro principios

fundamentales: la libertad de expresión, una educación de calidad para todos, el acceso universal a la información y el conocimiento, y el respeto de la diversidad cultural y lingüística”. Según lo planteado, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales, es aquí donde, las tecnologías de la información y la comunicación tienen un potencial reconocido como elemento clave en la construcción social del conocimiento.

PBCD10

Para algunos autores las ocho competencias claves son las que propone el marco común europeo y deben estar presentes en la educación por parte de los docentes y estudiantes así lo propone el autor del artículo SCCD7 como también lo comenta otro autor en su artículo SCCD2 y se puede observar en la siguiente cita:

Competencia digital es una de las ocho competencias clave del marco europeo para el aprendizaje permanente (C.E., 2018) que requiere “una actitud reflexiva y crítica, aunque curiosa, abierta y avanzada respecto a su evolución (...) así como un planteamiento ético, seguro y responsable” (C.E., 2018, p. C 189/9). Como se señala en el informe Horizon, en su edición de 2019 (EDUCAUSE, 2019), los desafíos que se plantean en el área de la tecnología y la educación se centran en: el aumento de la demanda de experiencia diseño instruccional, los roles evolutivos de los educadores con estrategias tecnoeducativas y repensar las prácticas de enseñanza. La competencia digital docente y discente se refleja de modo transversal en el desarrollo de metodologías innovadoras y de comunicación educativa, en la línea del trabajo de Mishra (2019), que integra las competencias pedagógicas, tecnológicas y curriculares en función del conocimiento contextual.

Algunos autores exponen que dada la ambigüedad de la definición de competencias digitales fue necesario la creación de un documento que tuviera el marco digital europeo así lo

expone el autor del artículo SCCD16 en el cual se encuentran algunas dimensiones incluidas en el documento

En 2013, dada la ambigüedad de la definición y precisión de la competencia digital que mencionamos anteriormente, la Comisión Europea presentó el Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos, conocido como DigComp [9]. Este documento presenta un marco digital europeo, con el objetivo de mejorar la competencia digital de los ciudadanos [27]. Este marco se formuló en 2016, lo que resultó en la creación de DigComp 2.0. Al año siguiente se generó un nuevo escenario: DigComp 2.1., actualmente vigente, utiliza las mismas dimensiones clave para el desarrollo de la competencia digital que sus antecesores. Estas dimensiones son las siguientes [28]:

- Alfabetización en información y datos. Esta dimensión está relacionada con la búsqueda de información, el desarrollo de una mente crítica al considerarla, así como la gestión y organización de los datos encontrados.
- Comunicación y colaboración. Esta dimensión incluye aspectos asociados a la interacción en el mundo digital a través de servicios públicos y privados, gestionando la reputación e identidad digital de los usuarios.
- Creación de contenido digital. Esta dimensión refleja cuestiones relativas a la creación y edición de contenidos digitales, incluyendo el conocimiento de las diferentes licencias de reedición y reutilización de contenidos.
- La seguridad. Esta dimensión incluye aspectos relacionados con la seguridad de la red, especialmente en lo que respecta a la protección de datos personales, dispositivos y

privacidad, así como el daño físico y psicológico que puede ocasionar el mal uso de la tecnología. Además, incluye referencias al daño ambiental que genera esta tecnología.

- Resolución de problemas. Esta dimensión se refiere a la detección de problemas y necesidades en entornos digitales, como estar al día de las actualizaciones digitales y mejorar tanto los procesos como los productos. Tanto en España [29] como en Italia [30], este marco europeo en materia de competencia digital se ha traducido en diferentes iniciativas cuyos objetivos giran en torno a dimensiones propuestas por la Comisión Europea. En este sentido, este trabajo se centra en el análisis de una de estas dimensiones con respecto a los estudiantes españoles e italianos de educación superior. Italia y España tienen elementos culturales y sociales similares. Así, en el campo de la educación, ambos países comparten importantes aspectos comunes. sobre su patrimonio histórico-educativo [31].

Aunque también se encontraron estudios que no se refieren a la *bildung* pero que se adhieren a la definición de las competencias digitales, según la Comisión Europea y sus cinco habilidades:

Los documentos del gobierno noruego han definido la competencia digital de acuerdo con la comprensión de las partes interesadas europeas (DeSeCo, 2005; Comisión Europea, 2016) y la identificaron como una de las cinco habilidades en la Promoción del conocimiento de Noruega utilizada en la promoción del conocimiento de Noruega como una de las cinco habilidades (Utdanningsdirektoratet, 2012). El aprendizaje digital se entiende como aprender a ocurrir mediante el uso de las TIC además de las actividades de aprendizaje

tradicionales donde los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar sus habilidades digitales (Hatlevik, Edvard y Throndsen, 2015). (SCBD1)²⁹

Uno de los autores reconoce que hay un cambio en el entendimiento de las competencias digitales en los países nórdicos, combinándola con la *bildung*, puesto que la *bildung* digital enfatiza cuestiones sociales más amplias y aspectos críticos e implica mucho más que el uso competente de herramientas digitales. Para estos autores la necesidad de pensamiento crítico es un factor primordial, como lo expone en la siguiente cita SCBD5:

En resumen, los términos utilizados en relación con la alfabetización o competencia digital de los estudiantes están conceptualizados en los planes de estudios nórdicos en un sentido amplio, donde se enfatizan los problemas sociales y un enfoque crítico. En ese sentido, la afirmación de Krumsvik (2008) de que la competencia digital adquiere un significado particular en los países nórdicos, influenciada por la noción de *Bildung*, parece ser detectable en los planes de estudio de todos los países. Dado que la *Bildung* digital enfatiza cuestiones sociales más amplias y aspectos críticos, implica mucho más que el uso competente de herramientas digitales. Aunque la competencia o la alfabetización como habilidad técnica se mencionan en los planes de estudio, se acentúan los problemas sociales y la necesidad de pensamiento crítico. Además, parece estar ocurriendo un cambio donde se enfatiza la producción de los estudiantes, más que la percepción (Elf et al., 2018) y donde la alfabetización digital o la competencia como habilidad técnica es asumida por conceptualizaciones que enfatizan la importancia de ser consciente tanto de las

²⁹ Norwegian government documents have defined digital competence according to the understanding of European stakeholders (DeSeCo, 2005; European Commission, 2016) and identified it as one of five skills in Norway's Knowledge Promotion used into the knowledge promotion of Norway as one of five skills (Utdanningsdirektoratet, 2012). Digital learning is understood as learning to occur through the use of ICT in addition to traditional learning activities where students are given the opportunities to use their digital skills (Hatlevik, Edvard, & Throndsen, 2015). (SCBD1)

oportunidades como de los riesgos presentes en una sociedad digitalizada, para convertirse en un ciudadano responsable³⁰.

A su vez, el mismo autor de la fuente anterior aclara que el término alfabetización muchas veces utilizado tanto en español y en inglés para hablar de competencias, estará relacionado con la *bildung* ya que la lectura crítica es una de las habilidades blandas como se decía al principio de este apartado.

En contextos educativos, la alfabetización se utiliza a veces como sinónimo de términos centrales, como conocimiento y aprendizaje (Säljö, 2012). Sin embargo, en la investigación sobre el lenguaje y el desarrollo del lenguaje, el término alfabetización se deriva de la capacidad de leer y escribir. La lectura y la escritura siempre han sido fundamentales y esenciales en la educación. Si bien la alfabetización en contextos educativos anteriormente se refería principalmente a la capacidad de descifrar, copiar y memorizar textos tipográficos impresos, hoy en día implica poder comprender y sacar conclusiones de una serie de recursos (cf., Resnick, 1987; Säljö, 2010). SCBD5³¹

Esta profundización en el término alfabetización se debe a que el autor de la misma fuente dice la palabra es tomada del inglés y conserva muchas veces su significado y es entendida como

³⁰ *Summing up, the terms used in connection to students' digital literacy or competence, are in the Nordic curricula conceptualized in a broad sense where societal issues and a critical approach are emphasized. In that sense, Krumsvik's (2008) statement that digital competence takes on a particular meaning in Nordic countries, influenced by the notion of Bildung, appears to be detectable within the curricula of all countries. Since digital Bildung emphasizes broader societal issues and critical aspects it involves much more than the competent use of digital tools. Though competence or literacy as a technical skill is mentioned in the curricula, societal issues and the need for critical thinking is accentuated. Moreover, a shift appears to be taking place where students' production, rather than perception, is emphasized (Elf et al., 2018) and where digital literacy or competence as a technical skill is taken over by conceptualizations that stress the importance of being aware of both the opportunities and the risks present in a digitalized society, in order to become a responsible citizen SCBD5*

³¹ *In educational contexts, literacy is sometimes used as synonymous to central terms, such as knowledge and learning (Säljö, 2012). However, in research on language and language development, the term literacy derives from the ability to read and write. Reading and writing have always been central and essential in education. While, literacy in educational contexts previously mainly referred to the ability to decipher, copy, and memorize print-based typographical texts, it nowadays involves being able to understand and draw conclusions from a number of resources (cf., Resnick, 1987; Säljö, 2010). SCBD5*

competencia, este significado adquirido, es reforzado por el hecho de que en el programa educativo sueco la alfabetización son competencias básicas como lo puede ser leer y escribir:

La alfabetización no es un concepto que se traduzca fácilmente a las lenguas nórdicas. *Litteracitet* está en Suecia algunas veces se utiliza como traducción directa de la palabra en inglés, pero a menudo se conserva el término en inglés. De manera similar, la competencia se usa a menudo como un término (*kompetens* en sueco, danés¹) *kompetanse* en noruego y, a veces, se usan otras palabras que también podrían traducirse como habilidades básicas. Esto significa que se utilizan diferentes términos en los diferentes planes de estudio nacionales. Krumsvik (2008) afirma que Noruega, en 2006, fue el primer país del mundo en introducir la competencia digital, como habilidad básica en consonancia con la lectura y la escritura, en su plan de estudios nacional. Sin embargo, no se utiliza el término competencia, sino lo que también se puede traducir como habilidades básicas (*grunnleggende færdigheter*). SCBD5³²

En el caso de la alfabetización digital, muchos autores se dedican a decir que solo es suficiente una utilización de las TIC como competencia, a esto el estudioso Riis dirá que el estudiante tendrá que utilizar otras competencias como lo son la atención, y una conciencia crítica en la utilización de las mismas TIC, las cuales no son capacidades técnicas.

³² Literacy is not a concept that is easily translated into the Nordic languages. *Litteracitet* is in Sweden some Times used as a direct translation of the English word but often the English term is retained instead. Similarly, competence is often used as a term (*kompetens* in Swedish, Danish¹) *kompetanse* in Norwegian and but sometimes other words are used that could also be translated as basic skills. This means that different terms are used in the different national curricula. Krumsvik (2008) states that Norway, in 2006, was the first country in the world to introduce digital competence, as a basic skill in line with reading and writing, in their national curriculum. However, the term competence is not used but rather what may also be translated as basic skills (*grunnleggende færdigheter*). SCBD5

El concepto de alfabetización en TIC, que a menudo se entiende como la capacidad de operar y controlar dispositivos digitales. La alfabetización en TIC es más que esas habilidades técnicas, argumenta Riis, y también deberíamos incluir habilidades como la conciencia crítica y el control de la atención, que Riis identifica como no técnicas SCBD4³³

Ahora bien, a pesar de que muchos autores hablan de cinco competencias básicas para desarrollar las competencias digitales y con ellas la *bildung* digital, se han encontrado otras propuestas que oscilan entre ocho hasta llegar a 31, pero que la Comisión Europea ha reducido a 12. Se presentan dos citas para hacer la comparación de la cuestión en mención en la siguiente fuente SCCD13.

Según la Comisión Europea, la competencia digital se define como el uso seguro y crítico de la Tecnología de la Sociedad de la Información (IST) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en competencias básicas en TIC: el uso de computadoras para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes colaborativas a través de Internet”. Más específicamente, las competencias se definieron como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, y la competencia digital como “la confianza y el uso crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (IST) para el trabajo, el ocio y la comunicación” [16]. Específicamente, los académicos discuten sobre tres dimensiones: cognitiva (capacidad de pensar críticamente); socioemocionales (poder utilizar Internet de manera responsable para comunicarse) y técnicos (poseer habilidades

³³ This leads Riis to reevaluate the concept of ICT literacy, which is often understood as the ability to operate and control digital devices. There is more to ICT literacy than such technical skills, Riis argues, and we should also include skills such as critical awareness and attentional control, which Riis identifies as being non-technical SCBD4

técnicas y operativas) [17]. Estos desafíos cognitivos implican encontrar y recopilar información relevante, desarrollar una comprensión de múltiples textos e integrar información textual, gráfica y multimedia para construir representaciones de fuentes interconectadas [18].³⁴

Es importante recordar que la Unión Europea define las competencias como una de las nueve competencias clave que permiten a la ciudadanía participar activamente en la sociedad, señalando que “la competencia digital significa el uso seguro, crítico y responsable y el compromiso con las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad” según el autor del artículo SCCD16

La Comisión Europea (2007, 2018) define la competencia digital como una de las nueve competencias clave que permiten a los ciudadanos participar activamente en la sociedad, afirmando que “la competencia digital significa el uso seguro, crítico y responsable y el compromiso con las tecnologías digitales para aprender, trabajar y participar en la sociedad” (2018, p. 5). Hoy en día, la tecnología es una constante en nuestras vidas, con el predominio de los sistemas de conversación sincrónica como medio de comunicación, las redes sociales como contextos de relación y los repositorios de contexto como espacios colaborativos para que los usuarios desarrollen su creatividad (López-Gil & Bernal-Bravo, 2019; Mosa, Naz'ri bin Mahrin e Ibrahim, 2016; Sharkova, 2014). Los procesos de

³⁴ According to the European Commission, [15] digital competence is defined as “the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet”. More specifically, competencies were defined as a combination of knowledge, skills and attitudes, and digital competence as “the confidence and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication” [16]. Specifically, scholars argue on three dimensions: cognitive (ability to think critically); socio-emotional (being able to use the Internet responsibly to communicate) and technical (possessing technical and operational skills) [17]. These cognitive challenges involve finding and collecting relevant information, developing an understanding of multiple texts, and integrating textual, graphic, and multimedia information to build representations of interconnected sources [18]. SCCD13

comunicación ahora tienen lugar en un entorno multipantalla donde los medios y los recursos digitales son esenciales a nivel profesional, social, económico, político o de entretenimiento, lo que significa que las instituciones educativas no pueden permanecer al margen de este contexto mediático (Armellini y De Stefani, 2015). Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Zo, Jeung y Ciganek, 2012; Gozálviz, García-Ruiz y Aguaded, 2014). Desarrollar la competencia digital en los estudiantes universitarios es vital para el éxito del proceso educativo en la educación superior. Una buena competencia digital permite a los estudiantes adquirir una mayor capacidad de interpretación y comprensión mientras están en línea (Mosa et al., 2016) y puede ayudarlos a progresar en entornos académicos, personales y profesionales, para operar en escenarios de trabajo colaborativo virtual (Gunawardena et al., 2001) y se desempeñan mejor en la educación en línea (Barber, DiGuseppe, van Oostveen, Blayone y Koroluk, 2016).³⁵

También se puede observar que, ante la creciente relevancia de las competencias digitales, su conceptualización y caracterización se ha diversificado, tanto en los autores como en los organismos nacionales e internacionales. Se puede observar en el artículo PBCD11 donde no se muestra una única definición de competencia digital:

³⁵ The European Commission (2007, 2018) defines digital competence as one of the nine key competences that enable citizens to participate actively in society, stating that “digital competence means the safe, critical and responsible use of, and the commitment to, digital technologies for learning, working and for participation in society” (2018, p.5). Today, technology is a constant feature of our lives, with the prevalence of synchronic conversation systems as a means of communication, social networks as relationship contexts, and context repositories as collaborative spaces for users to develop their creativity (López-Gil & Bernal-Bravo, 2019; Mosa, Naz’ri bin Mahrin, & Ibrahim, 2016; Sharkova, 2014). Processes of communication now take place in a multiscreen environment where media and digital resources are essential on a professional, social, economic, political, or entertainment level, meaning that educational institutions cannot remain aloof from this media context (Armellini, & De Stefani, 2015; Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Zo, Jeung, & Ciganek, 2012; Gozálviz, García-Ruiz, & Aguaded, 2014). Developing digital competence in university students is vital for the success of the educational process in higher education. Good digital competence enables students to acquire a greater capacity to interpret and understand while online (Mosa et al., 2016) and can help them progress in academic, personal and professional environments, to operate in virtual collaborative work scenarios (Gunawardena et al., 2001), and perform better in online education (Barber, DiGuseppe, vanOostveen, Blayone, & Koroluk, 2016). SCCD16

El Instituto de Tecnologías Educativas (ITE, 2011) la define como una capacidad que le permite al ser humano disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información susceptible de transformarse en conocimiento. Para la Unesco (2008), en el documento “Estándares de competencias tic para docentes”, se destacan elementos clave de la competencia digital: Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia. En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: competentes, para utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación: buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones, usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (p. 2). Por su parte, la Digcomp (2014) describe la competencia digital como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que permiten hacer conciencia del uso de las TIC y de los materiales y recursos digitales, con el fin de realizar diversas tareas, resolver problemas, comunicar y gestionar la información y generar conocimiento, tanto de manera individual como de forma colaborativa. Así, todo este proceso no se limita al consumo de la información, sino que se extiende hacia la gestión del conocimiento. En su análisis, Anusca Ferrari (2013) plantea una propuesta de cinco áreas con el fin de comprender la complejidad de la competencia digital. Estas son: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y solución de problemas. Es evidente que las dos primeras áreas de esta clasificación han tenido un mayor desarrollo para los usuarios

de las TIC. Sin embargo, hace falta fortalecer lo relacionado con la creación de contenido, seguridad y solución de problemas, pues muchas veces la competencia digital de los individuos se concentra únicamente en el consumo de información y deja de lado la construcción de conocimiento y, por ende, la creación innovadora de contenido. Conocimiento general y habilidades tecnológicas.

- Uso en la vida cotidiana.
- Habilidades especializadas para el trabajo y la expresión creativa.
- Comunicación y colaboración mediada por la tecnología.
- Gestión y procesamiento de la información.
- Privacidad y seguridad. • Aspectos legales y éticos.
- Actitud equilibrada hacia la tecnología.
- Entendimiento y concienciación sobre el papel de las TIC en la sociedad.
- Aprendizaje sobre y con las tecnologías digitales.
- Toma de decisiones sobre tecnologías digitales.
- Autoeficiencia en el uso de las tecnologías

Aunque se refieren a las competencias digitales en general, también hay autores que sostienen que las competencias deben adaptarse a la edad y al proceso educativo de la persona, para colaborar con su identidad en el ámbito social y digital, citando al autor SCCD16:

Las competencias digitales dependen obviamente de la edad, la actividad profesional o la educación de una persona determinada [3]. Estas competencias son importantes porque

permiten funcionar en un mundo dominado por las TIC y forman parte del proceso de aprendizaje permanente [4,5]. Se podría suponer que las personas que aprenden en la era digital y que utilizan habitualmente soluciones de TIC deberían dar forma de forma natural a sus competencias digitales, o al menos a algunos grupos de estas competencias. Sin embargo, la investigación actual muestra que los conocimientos y las habilidades desempeñan un papel importante en la configuración de las competencias, no solo el acceso y el uso diario [6,7]. Cabe subrayar el papel de la educación superior en este ámbito, ya que permite a los estudiantes ser independientes tanto en el ámbito académico como en el profesional [8]. Por tanto, el desarrollo de las competencias digitales, independientemente del nivel educativo que tenga, está dirigido a la entidad del respectivo impacto educativo y el correspondiente nivel de alfabetización digital [9]. La enseñanza de las competencias digitales es el resultado de una combinación de conocimientos y habilidades tecnológicas, el conocimiento de las posibilidades metodológicas que ofrecen los recursos tecnológicos y el enfoque hacia el uso de las TIC para transformar y mejorar la educación [10]. tiene lugar, está dirigido a la entidad de impacto educativo respectivo y nivel correspondiente de alfabetización digital [9]. La enseñanza de las competencias digitales es el resultado de una combinación de conocimientos y habilidades tecnológicas, el conocimiento de las posibilidades metodológicas que ofrecen los recursos tecnológicos y el enfoque hacia el uso de las TIC para transformar y mejorar la educación [10].³⁶

³⁶ *Digital competences obviously depend on the age, professional activity or education of a given person [3]. These competences are important because they enable functioning in a world dominated by ICT and are part of a lifelong learning process [4,5]. It could be assumed that people learning in the digital age who commonly use ICT solutions should naturally shape their digital competences, or at least some groups of these competences. However, current research shows that knowledge and skills play an important role in shaping competences, not only access and daily use [6,7]. The role of higher education in this area should be underlined, because it enables students to be independent in both academic and professional environment [8]. Therefore, development of digital competences, regardless of the level of education it takes place, is targeted at the entity of the respective educational impact and corresponding level of digital literacy [9]. Teaching digital competences is a result of a combination of*

Algunas fuentes hablan del papel del docente en la era digital y sus competencias digitales:

La competencia docente digital se estructura en varias áreas:

1. Información y alfabetización informacional;
2. Comunicación y colaboración;
3. Creación de contenido digital;
4. Seguridad;
5. Resolución de problemas, establecida en el marco común de la competencia docente digital, desarrollado en 2017 por el Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación Docente.

Otros autores discuten sobre las competencias por área que debe tener el personal docente, entre ellas como lo muestra el autor del artículo SCCD13:

1. Compromiso profesional: capacidad de utilizar tecnologías digitales para mejorar el proceso de enseñanza e interactuar profesionalmente con compañeros, alumnos, padres y diferentes agentes de la comunidad educativa;
2. Recursos digitales: identificación de recursos educativos de calidad;
3. Pedagogía digital: saber diseñar, planificar e implementar el uso de tecnologías digitales en todas las fases del proceso de enseñanza, promoviendo enfoques y metodologías centrados en el alumno;

technological knowledge and skills, knowledge of the methodological possibilities offered by technological resources, and approach towards the use of ICT to transform and improve education [10]. it takes place, is targeted at the entity of the respective educational impact and corresponding level of digital literacy [9]. Teaching digital competences is a result of a combination of technological knowledge and skills, knowledge of the methodological possibilities offered by technological resources, and approach towards the use of ICT to transform and improve education [10]. SCCD16

4. Evaluación y retroalimentación: las tecnologías digitales pueden mejorar las estrategias de evaluación existentes y allanar el camino para nuevos y mejores métodos de evaluación;
5. Empoderar a los estudiantes; y 6. Facilitar la competencia: la capacidad de facilitar la competencia con los estudiantes [38].³⁷

Aunque se ha hablado mucho sobre las competencias digitales, hay autores que las dividen en dos vertientes: las presentes en las tecnologías de la información y las otras competencias propiamente digitales. Esto facilita diferenciarlas y enumerarlas mejor dentro de la categoría de la *bildung* digital. De esta manera se observa en la siguiente cita de uno de los autores seleccionados SCCD16.

El concepto de competencias digitales se refiere a dos grupos de competencias: TIC información. El primer grupo se refiere al uso de equipos de TIC, software, aplicaciones especializadas, uso de Internet y creación de contenido digital, y está asociado en gran medida con el proceso emergente de desarrollo global de software (GSD) [16]. A su vez, las competencias de información se refieren a todos los procesos relacionados con la gestión de la información y están relacionadas con: la capacidad de buscar y obtener información de diversas fuentes, la valoración de la misma (valorando su credibilidad y utilidad) y su uso Ministerio de Administración y Aires Digitales. Otra definición es que

³⁷ The digital teaching competence is structured in several areas: 1. Information and information literacy; 2. Communication and collaboration; 3. Creation of digital content; 4. Security; 5. Problem-solving, established within the common framework of digital teaching competence, developed in 2017 by the National Institute of Educational Technology and Teacher Training [37]. Other authors argue about the competences per area that teaching star should have, among them: 1. Professional commitment: capacity to use digital technologies to improve the teaching process and interact professionally with colleagues, students, parents and different agents of the educational community; 2. Digital resources: identifying quality educational resources; 3. Digital pedagogy: knowing how to design, plan and implement the use of digital technologies in all the phases of the teaching process, promoting student-centred approaches and methodologies; 4. Evaluation and feedback: digital technologies can improve the existing evaluation strategies and pave the way for new and better evaluation methods; 5. Empowering the students; and 6. Facilitating competence: the capacity to facilitate digital competence with the students [38]. SCCD13

las competencias digitales se definen como habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los alumnos utilizar los medios digitales para participar, trabajar y resolver problemas, de forma independiente y en colaboración con otros de forma crítica, responsable y creativa [17]. Según el Parlamento Europeo y el Consejo, “la competencia digital implica el uso seguro y crítico de la tecnología de la sociedad de la información (IST) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en habilidades básicas en TIC: el uso de computadoras para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes colaborativas a través de Internet” [3]. Por otro lado Hatlevik y Christophersen. definir las competencias digitales como la capacidad de explotar la tecnología para utilizar y acceder a la información [18]. Además, según estos autores, las competencias digitales también incluyen la forma en que se pueden utilizar las tecnologías para procesar, adquirir y evaluar la información recopilada, y cómo se puede crear y transmitir la información utilizando herramientas o medios digitales. Las competencias digitales también se han incluido en las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea como uno de los ocho grupos de competencias clave en el proceso de aprendizaje permanente. En este documento, las competencias digitales se han definido como el uso cierto, crítico y responsable de las tecnologías digitales y el interés en ellas para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad Unión Europea [19]. A su vez, el Marco Europeo de Competencias Digitales para los Ciudadanos, denominado DigComp, describe las competencias digitales y las agrupa en cinco áreas: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas. Según este marco, en el mundo moderno, una persona con competencia digital debe moverse sin problemas dentro de

estas cinco áreas, no solo poder utilizar las funciones de las tecnologías digitales. La división de competencias en competencias a nivel de TI y de información también se ha ampliado por el nivel de competencias funcionales. Las competencias funcionales se basan en las competencias informáticas y de TI, que son la base para implementar acciones específicas y obtener beneficios mediante el uso de tecnologías digitales. Las competencias funcionales se refieren a ocho áreas de la vida, que se determinaron a partir de la investigación sobre las áreas de actividad de los usuarios de Internet. Incluían áreas tales como: trabajo y desarrollo profesional, relaciones con los seres queridos, realización de intereses, salud, finanzas, religión y necesidades espirituales, asuntos cotidianos y participación cívica [20]. La competencia digital es cada vez más objeto de múltiples trabajos de investigación. Las habilidades digitales relacionadas con el uso de las TIC se examinan y evalúan entre los estudiantes [21-24] también en el nivel secundario [25] o el desarrollo de estas habilidades entre los profesores [26,27] u otros trabajos [4] con el fin de crear una formación educativa significativa, entornos para los futuros ciudadanos. Al mismo tiempo, no se afirma que las competencias en un determinado nivel educativo sean las mismas, sino que se confirma su alto nivel de diferenciación [18]. Es importante realizar una investigación sobre las competencias digitales ya desarrolladas y sobre los métodos para modelar estas competencias.³⁸

³⁸ The concept of digital competences refers to two groups of competences: IT and information. The first group concerns the use of ICT equipment, software, specialized applications, Internet use and digital content creation, and is largely associated with the emerging Global Software Development (GSD) process [16]. In turn, information competences refer to all processes related to information management and are related to: the ability to search and obtain information from various sources, assessment of it (assessing credibility and usefulness) and its use Ministry of Administration and Digital Affairs. Another definition is that digital competences are defined as skills, knowledge and attitudes that enable learners to use digital media to participate, work and solve problems, independently and in collaboration with others in a critical, responsible and creative way [17]. According to the European Parliament and the Council, "Digital Competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the

El mundo contemporáneo cada vez aclara con más fuerza que las competencias digitales son fundamentales, y que la educación debe fortalecerlas si quiere que las próximas generaciones tengan éxito en su vida profesional. La tecnología ha nacido con el hombre y le ha dado forma a su mundo, ahora la tecnología modela la forma de enseñar y de aprender:

Las habilidades digitales, según Lévano, Sánchez, Guillén, Tello, Herrera y Collantes (2019), son la perspectiva de la nueva formación educativa, con un claro objetivo de educar y preparar a los estudiantes, que les permita apropiarse de nuevos conocimientos, herramientas TIC que sirven para incluirlos dentro del sistema educativo. La incorporación de nuevas estructuras tecnológicas facilita la incorporación de nuevos enfoques para enseñar y evaluar a los estudiantes con las TIC, para observar los avances que han realizado; es decir, estas competencias desarrollan habilidades de planificación y organización en la educación, lo que ayuda a la construcción de nuevos conocimientos,

Internet” [3]. On the other hand Hatlevik and Christophersen. define digital competences as ability to exploit technology in order to use and access information [18]. In addition, according to these authors, digital competences also include the way in which technologies can be used to process, acquire and evaluate collected information, and how information can be created and transmitted using digital tools or media. Digital competences have also been included in the recommendations of the Council of the European Union as one of eight groups of key competences in the process of lifelong learning. In this document, digital competences have been defined as certain, critical and responsible use of digital technologies and interest in them for learning, work and participation in society European Union [19]. In turn, the European Digital Competence Framework for Citizens, referred to as DigComp, describes digital competences and groups them in five areas: information, communication, content creation, security and problem solving. According to this framework, in the modern world, a person with digital competence must move smoothly within these five areas, not just be able to use the functions of digital technologies. The division of competences into IT and information level competences has also been extended by the level of functional competencies. Functional competencies are based on IT and information competences, which are the foundation for implementing specific actions and achieving benefits through the use of digital technologies. Functional competencies refer to eight areas of life, which were determined on the basis of research on areas of activity of Internet users. They included such areas as: work and professional development, relations with loved ones, realization of interests, health, finance, religion and spiritual needs, everyday matters and civic involvement [20]. Digital competence is increasingly the subject of multiple research papers. Digital skills related to the use of ICT are examined and assessed among students [21–24] also at the secondary level [25] or developing these skills among teachers [26,27] or other working [4] in order to create significant educational environments for future citizens. At the same time, it is not stated that the competences at a given level of education are the same—rather, their high level of differentiation is confirmed [18]. It is important to conduct research on already developed digital competences and on methods of modelling these competences. SCCD16

utilizando las tecnologías como herramientas en nuevos escenarios (Jiménez y Gijón, 2016). Las habilidades digitales del siglo XXI impulsan la competitividad y la capacidad de innovación de las organizaciones (Lévano et al., 2019). Si bien estas habilidades se consideran cruciales, el aspecto digital integrado con las habilidades del siglo XXI aún no está suficientemente definido (Van-Laar et al., 2018). La definición de habilidades digitales puede variar según el objetivo, la audiencia y el contexto (Kauffman y Kauffman, 2017). La competencia digital se refiere a la diversa gama de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un entorno digital (Gašová et al., 2018). Por otro lado, Area y Guarro (2012) afirmaron que las habilidades digitales giran en torno a la capacidad de búsqueda de información, la capacidad de expresarse en diferentes lenguajes de programación y la capacidad de interacción social, integrando nuevas tecnologías.

SCCD17³⁹

Lo anterior es también una puerta para la ciudadanía digital: la tecnología abre *el* mundo a los estudiantes hacia identidades digitales, el manejo de la información, habilidad crítica para poder tomar o desechar información en la web etc.. Múltiples posibilidades que ofrece la tecnología, como lo presentan las dos fuentes siguientes.

³⁹ *Digital skills, according to Lévano, Sánchez, Guillén, Tello, Herrera and Collantes (2019), are the perspective of the new educational training, with a clear objective of educating and preparing students, allowing them to appropriate themselves of new ICT knowledge, tools that serve to include them within the educational system. The incorporation of new technological structures facilitates the incorporation of new approaches to teaching and evaluating students with ICT, for observing the progress they have made; that is, these competencies develop planning and organizational skills in education, which aids the construction of new knowledge, using technologies as tools in new scenarios (Jiménez and Gijón, 2016). The digital skills of the 21st century drive the competitiveness and innovation capacity of organizations (Lévano et al., 2019). Although these skills are considered crucial, the digital aspect integrated with the skills of the 21st century is still not sufficiently defined (Van-Laar et al., 2018). The definition of digital skills may vary according to the objective, audience, and context (Kauffman and Kauffman, 2017). Digital competence refers to the diverse range of knowledge, skills and attitudes required in a digital environment (Gašová et al., 2018). On the other hand, Area and Guarro (2012) asserted that digital skills revolve around the ability to search for information, the ability to express oneself in different programming languages and the capacity for social interaction, integrating new technologies. SCCD17*

La oportunidad que brindan los entornos digitales para impulsar la participación de los jóvenes en el ejercicio de una ciudadanía digital activa (Van Deursen et al., 2014; Winocur, 2006) constituye un gran aporte social. Se hace evidente por los tres grupos de participantes la utilidad de una alfabetización informacional para el desarrollo de las tareas del monitor. Los vaivenes de opiniones sobre las diferentes dimensiones por parte de escuelas, formadores y alumnado requieren que se amplíe la información y el debate sobre ellas en las propias escuelas, con la finalidad de avanzar en los estándares de aprendizaje de la competencia digital en el ámbito sociocultural del ocio y tiempo libre. SCCD4

La competencia digital es una de las competencias básicas de la ciudadanía en el siglo XXI y también es una de las competencias generales de todas las universidades españolas [47]. En las últimas décadas, el uso diario de las TIC ha cambiado las prácticas de alfabetización en nuestra sociedad y la educación [58,59], en general, y en la licenciatura estudiantes en particular [60,61]. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes universitarios tienen mayores competencias para comunicarse con otras personas a través de presentaciones interactivas y video-imágenes, en colaborar y trabajar con documentos en la red a través de dispositivos móviles. Es más, la formación, la investigación y la innovación tecnológica son los ejes principales para la mejora de la calidad y competitividad de un país, además del desarrollo sostenible de la ciudadanía. En este contexto, las universidades deben adoptar sus procesos de formación, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, las características y necesidades actuales de los estudiantes, facilitando la incorporación de escenarios flexibles para sensibilizar sobre su proceso de formación en la adquisición de competencias y capacidades, así como las estrategias informativas y digitales que les permitan desarrollar procesos de búsqueda y tratamiento

de información relevante y actualizada relacionada con su campo de estudio. En este sentido, es necesario que las instituciones universitarias actuales establezcan las condiciones adecuadas para fomentar más aprendizaje centrado en el alumno, utilizando métodos de enseñanza innovadores, formación crítica y ciudadanos activos, que estén dispuestos a aportar sus conocimientos para el servicio social. Finalmente, creemos que las universidades deben jugar un nuevo papel como promotores de competencias que los futuros egresados deben manejar en su formación académica, desarrollo personal y profesional [62,63]. Las universidades deberían rediseñar sus matrices de formación, incorporar las competencias profesionales de forma que favorezca el desarrollo de propuestas didácticas que impliquen un trabajo colaborativo para la promoción de un aprendizaje socio-digital significativo. En este sentido, como establece Linda Daniela [64], lo tecnológico provoca una transformación de la educación entorno que ocurre más rápido que la literatura puede tener soluciones, y el enfoque, por lo tanto, debe estar en el papel de la pedagogía. Finalmente, para el fomento de competencias, como propone Spector [65], se requiere la inteligencia en el diseño de entornos de aprendizaje: eficacia, eficiencia, compromiso, flexibilidad, y reflexividad. SCCD 10⁴⁰

⁴⁰ *Digital competence is one of the basic competences of citizenship in the 21st century and is also one of the general competences of all Spanish universities [47]. In recent decades, the daily use of ICT has changed literacy practices in our society and education [58,59], in general, and in undergraduate students in particular [60,61]. The results of this study show that university students have higher competences in communicating with other people through interactive presentations and video-images, in collaborating, and in working with documents on the network through mobile devices. Furthermore, training, research, and technological innovation are the main axes for the improvement of the quality and competitiveness of a country, in addition to the sustainable development of citizenship. In this context, universities must adopt their training processes, taking into account, among other aspects, the characteristics and current needs of the students, facilitating the incorporation of flexible scenarios for training awareness of their training process in the acquisition of competencies and capacities, as well as the informational and digital strategies that allow them to develop processes of search and treatment of relevant and updated information related to their field of study. In this sense, there is a need for current university institutions to establish appropriate conditions to foster more student-centered learning, using innovative teaching methods, critical training, and active citizens, who are willing to provide their knowledge for social service. Finally, we believe that universities must play a new role as promoters of competences that the future graduates must handle in their academic, personal, and professional development [62,63]. Universities should redesign their training matrices to incorporate professional competences in a way that fosters the development of didactic proposals that involve collaborative work for the promotion of meaningful socio-digital learning. In this sense, as Linda Daniela establishes [64], the technological brings about a*

Los currículos educativos deben cambiar sus herramientas tradicionales y añadir el mundo digital, para permitirle a la persona insertarse en ese mundo. Igualmente, se debe utilizar lo digital no solo para entretenimiento sino hacia la formación:

En el modelo actual de Educación por Competencias, el foco está en la organización institucional de sistemas educativos, definiendo currículos y programas de formación donde su carácter eminentemente práctico prevalece en paralelo con la formación teórica [18]. Esto es necesario gracias al conocimiento sostenido que el modelo tradicional no es adecuado para la formación de profesionales en la actual sociedad emergente, que está lleno de incertidumbre y está en constante cambio [27]. En línea con esto, diferentes autores han explicado que una forma de competencia es un proceso mediante el cual las personas pueden resolver problemas de manera creativa, realizar actividades, hacer preguntas, buscar información relevante, analizar, comprender y reflexionar al aplicar sus conocimientos y dar una respuesta a las exigencias de un entorno real [28,29]. Asimismo, es posible definir la competencia digital como la formación de saber utilizar la tecnología de forma eficaz para mejorar todos los ámbitos de nuestra vida diaria. En este sentido, la Comisión Europea [30] describe la Competencia Digital como una de las nueve competencias clave necesarias para que los ciudadanos se integren y participen en la sociedad actual. En particular, la Comisión Europea [30] dice que “la competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable y el compromiso con las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad”. En consonancia con estas

transformation of the educational environment which happens faster than the literature can offer solutions, and the focus therefore should be in the role of pedagogy. Finally, for fostering competencies, as Spector [65] proposes, we require the smartness in the design of learning environments: effectiveness, efficiency, engagement, flexibility, and reflectiveness. SCCD10

ideas, también se puede entender como la capacidad de hacer un uso crítico de las TIC mediante el intercambio de información y recursos [31], lo que requiere una actitud reflexiva, autonomía, ética y colaboración [32]. Por tanto, la Competencia Digital debe ser vista como una competencia clave necesaria para el aprendizaje permanente [33] y la ocupación [34,35], y el educador de la sociedad digital debe enriquecer y complementar continuamente su competencia digital, trabajando con la creciente generación digital de niños aborígenes en la sociedad digital [36], y sin olvidar que siempre se debe priorizar lo pedagógico sobre lo tecnológico para la adecuada integración curricular de las TIC en el aula [1 SCCD 10]⁴¹

En las críticas a las competencias digitales se habla solo de una instrumentalización de la tecnología, o del entorno digital, sobre todo en la transmisión de la tradición y el aprovechamiento del tiempo libre. Se observa dicha postura en la siguiente cita del autor SCCD4

La competencia digital sigue aun siendo cuestionada desde un enfoque metodológico más tradicional del ocio educativo. Por lo general, en los procesos formativos en este ámbito se suele hacer un uso meramente instrumental de los recursos tecnológicos, en lugar de

⁴¹ In the current model of Competences Education, the focus lies on the institutional organization of educational systems, defining curricula and training programs where its eminently practical character prevails in parallel with theoretical training [18]. This is necessary thanks to the sustained knowledge that the traditional model is not suitable for training professionals in the currently emerging society, which is full of uncertainty and is constantly changing [27]. In line with this, different authors have explained that a form of competence is a process by which people can creatively solve problems, carry out activities, ask questions, seek relevant information, analyze, understand, and reflect when applying their knowledge and providing an answer to the demands of a real environment [28,29]. Also, it is possible to define digital competence as the training of know how to use technology Ectively to improve all areas of our daily life. In this sense, the European Commission [30] describes Digital Competence as one of the nine key competences needed for citizens to be integrated into and participate in current society. In particular, the European Commission [30] says that "digital competence involves the safe, critical, and responsible use of, and commitment to digital technologies for learning, at work, and for participation in society". In line with these ideas, it can also be understood as the ability to make critical use of ICTs by exchanging information and resources [31], which requires a critical and reflective attitude, autonomy, ethics, and collaboration [32]. Therefore, Digital Competence must be seen as a key competence necessary for lifelong learning [33] and occupation [34,35], and a modern digital society educator must continuously enrich and complement his or her digital competence by working with the growing digital generation of aboriginal children in the digital society [36], and without forgetting that the pedagogical should always be prioritized over the technological for the proper curricular integration of ICT in the classroom SCCD 10

promover una incorporación de contenido tecnológico más socializador en la acción educativa (Vasco & Pérez-Serrano, 2017; Viñals & Cuenca, 2016). La causa de este problema parece ser el lugar que la educación en el tiempo libre ocupa dentro del ámbito de la educación social (Alonso Sáez & Artetxe, 2019) y el temor a la pérdida de valores esenciales al reproducir las tecnologías muchos de los déficits sociales tradicionales (Alva, 2015). Por ello, es necesario recordar que la pedagogía del ocio viene marcada por una práctica educativa que debe saber innovarse según las demandas de cada momento, pero sin perder de vista la perspectiva de la acción socioeducativa (Sarea, 2019).

Sumado a lo anterior, se puede afirmar que una de las preocupaciones de los investigadores es el grado de conciencia que tienen los estudiantes en la utilización de la tecnología y su capacidad crítica sobre la misma:

La ciudadanía digital sigue estando entre los términos más hablados de los últimos días. A medida que la tecnología evoluciona, los problemas con su uso aumentan exponencial y exponencialmente. Por tanto, es claro que se debe crear el comportamiento, los valores, las reglas éticas y la conciencia relacionada con el comportamiento tecnológico o la ciudadanía tecnológica. En este estudio, los estudiantes universitarios fueron seleccionados como muestra; porque los jóvenes son la garantía del futuro de los países. A estas alturas, esta generación joven, que convive con la tecnología, sabe lo conscientes que son a la hora de utilizar herramientas y entornos digitales y es importante revelar si continúan su existencia como ciudadanos. En este contexto; Se considera importante

determinar el nivel de conciencia de los estudiantes sobre la ciudadanía digital y este estudio se consideró necesario. SCCD21⁴²

Por lo anterior, es importante que las personas asuman de manera crítica la utilización de la tecnología puesto que al mercado solo importa un trabajador dotado de competencias básicas que se adapte a lo que requieren las grandes empresas y los cambios económicos. Así se puede observar en el artículo PBB1.

Al mercado de trabajo de la nueva economía no le interesa más el profesional o especialista con amplia calificación en su área, sino un trabajador dotado de competencias básicas y flexible, lo suficiente para adaptarse a las fluctuaciones de una economía dinámica. La adaptabilidad, flexibilidad, resiliencia, autorregulación, emprendimiento pasan a ser palabras clave del discurso de la nueva gestión universitaria.

Aunque se puede decir que estas competencias están todavía proceso de conceptualización, el papel de la sociedad es importante o inclusive el lugar donde se trabaja haciendo una alfabetización constante:

Según Hatlewik, la competencia digital de Gudmunds dóttir & Loi contiene las habilidades, el conocimiento y las actitudes que hacen que los estudiantes sean capaces de utilizar los medios digitales para participar, trabajar y resolver problemas, de forma independiente o en colaboración con otros de manera crítica, responsable y creativa [17].

⁴² *Digital citizenship continues to be among the most spoken terms of recent days. As technology evolves, problems with its use are increasing exponentially and exponentially. Therefore, it is clear that the behavior, values, ethical rules and consciousness related to technological behavior or technological citizenship should be created. In this study, university students were selected as samples; because young people are the guarantee of the future of the countries. At this point, this young generation, who lives with technology, knows how conscious they are when using digital tools and environments and a good digital it is important to reveal whether they continue their existence as citizens. In this context; determining students' level of awareness about digital citizenship is considered important and this study was deemed necessary. It is clear that the results of the study will guide the researchers and suggestions will be included in this context. SCCD21*

La competencia digital se desarrolla en varios dominios (en casa, en la escuela, entre compañeros, en entornos profesionales o de tiempo libre) que interactúan entre sí [10]. Por supuesto, para los estudiantes es fundamental el uso de las TIC en casa, en la escuela o durante su tiempo libre. SCCD11⁴³

Por tales motivos dentro de las preocupaciones de las competencias, también se está contando con los problemas que surgen dentro del espacio digital, como puede ser la piratería, el acoso, el sexting, el cyberbullying, la privacidad, etc. los cuales tiene que ser trabajado en todos los ámbitos de la vida pública y privada de los estudiantes y las personas, como lo afirman las siguientes fuentes:

El concepto de competencias digitales y alfabetización digital ha experimentado un desarrollo a largo plazo. La capacidad de reconocer los problemas relacionados con las TIC en el ámbito del ciberacoso es una de las partes más importantes de la DL. La literatura actual sugiere los siguientes componentes críticos en esta área: ciberacoso, sexting y protección de la imagen [18-21]. También la seguridad en línea y la piratería digital se cuentan en áreas nuevas. SCCD11⁴⁴

Desarrollo de las habilidades y la experiencia necesarias para proteger la privacidad, los datos y la imagen y evitar el ciberacoso y las adicciones. A la luz del creciente uso problemático de Internet, DL también significa la capacidad de ejercer el autocontrol

⁴³ According to Hatlewik, Gudmunds dóttir & Loi digital competence contains the skills, knowledge and attitudes that make students able to use digital media for participation, work and problem solving, independently or in collaboration with others in a critical, responsible and creative manner [17]. Digital competence is developed in various domains (at home, at school, among peers, in professional or leisure time settings) that interact with each other [10]. Of course, for students it is essential to use ICT at home, at school or during their leisure time. SCCD11

⁴⁴ *The concept of digital competencies and digital literacy has undergone long term development. The ability to recognize the ICT-related problems in the area of cyberbullying is one of more important parts of DL. The current literature suggest the following critical components in this area: cyberbullying, sexting and protection of image [18–21]. Also online safety and digital piracy are counted into new areas⁵. The above-mentioned sources were taken into account when preparing this research and the assessment tool SCCD11*

sobre el uso de los medios digitales. Así, la DL se convierte en un nuevo constructo que se transforma dinámicamente y se utiliza para describir los cambios que ocurren en la sociedad de la información. Los grupos más vulnerables a las amenazas que plantea el mundo digital son los individuos con bajo nivel de LD y los individuos en etapas específicas de desarrollo y, por tanto, que presentan las características específicas. Teniendo en cuenta la frecuencia de uso de las TIC entre el grupo de adolescentes estudiado, los mitos sobre el nivel de LD en esta población y los resultados de la investigación, también se debe brindar al grupo el apoyo educativo en el área de amenazas electrónicas. El desarrollo integral de la DL implica no solo una comunicación eficaz, la búsqueda de información o el uso de los servicios de entretenimiento, que son las actividades típicas en las que participan los adolescentes. También deben poder anticipar las amenazas sociales y técnicas resultantes de la alta saturación de sus vidas con los servicios propios de la Sociedad de la Información. SCCD11⁴⁵

En consecuencia, se comprende la preocupación de Ribble and Bailey (2007) quienes definen nueve dimensiones relacionadas con el concepto de ciudadanía digital. En estas definiciones, se ve que se hace hincapié en la competencia (habilidades) y las reglas éticas en los entornos digitales.

Otorgado dentro de los estándares ISTE (2014) el comportamiento legal y ético de los estudiantes en temas relacionados con el ser humano, la cultura, la sociedad y la tecnología

⁴⁵ *Development of the necessary skills and expertise needed to protect privacy, data and image and avoid cyberbullying and addictions. In the light of the increasing problematic Internet use, DL also means the ability to exercise self-control over the use of the digital media. Thus, DL becomes a new, dynamically transforming construct used to describe the changes occurring in the information society. The groups most vulnerable to the threats posed by the digital world are individuals with the low level of DL and individuals at the specific developmental stages and thus, showing the specific characteristics. Considering the frequency of using ICTs among the studied group of adolescents, the myths about the DL level in this population and the research results, the group should also be provided with the educational support in the area of e-threats. The holistic development of DL involves not only effective communication, information search or using the entertainment services, which are the typical activities teenagers engage in. They should also be able to anticipate social and technical threats resulting from the high saturation of their lives with the services typical for the information Society. SCCD11*

incluye la comprensión. Este estándar permite a los estudiantes utilizar las tecnologías de la información de forma segura y legal. Incluye subdimensiones como mostrar comportamientos positivos relacionados con el uso de la tecnología que apoya el uso, la colaboración, el aprendizaje y la productividad, ser responsable del aprendizaje permanente y mostrar un comportamiento de liderazgo para la ciudadanía digital. Ribble y Bailey (2007) definen 9 dimensiones relacionadas con el concepto de ciudadanía digital. En estas definiciones, se ve que se hace hincapié en la competencia (habilidades) y las reglas éticas en los entornos digitales.

- Acceso digital: Acceso a recursos digitales desde cualquier entorno y en cualquier momento.
- Comercio digital: Compra y venta de bienes y servicios en medios digitales.
- Comunicación digital: intercambio de información en entorno digital.
- Alfabetización digital: conocimientos y habilidades sobre cuándo y cómo utilizar la tecnología.
- Ética digital: estándares de comportamiento que se esperan de los usuarios de tecnología digital.
- Derecho digital: Justicia legal y restricciones al uso de la tecnología.
- Justicia y responsabilidades digitales: Libertades de los usuarios de tecnología digital.
- Salud digital: Elementos físicos y psicológicos que surgen con el uso de la tecnología digital.

- Seguridad digital: seguridad de la información personal y de la red de los usuarios de herramientas digitales. SCCD21⁴⁶

Al igual que el anterior autor, el siguiente artículo también expone cómo la sociedad de la información se instrumentaliza respondiendo al mercado laboral donde el ser humano se va produciendo a sí mismo en la tecnología de información y comunicación:

La sociedad de la información se basa en el progreso tecnológico; en esta, los sujetos utilizan sus habilidades principalmente para identificar, transmitir y difundir la información, a partir del empleo de diversos formatos, como los textos, los videos o los audios. La sociedad del conocimiento se concentra en otro nivel, en las dimensiones educativas, sociales, éticas y políticas, que favorecen la construcción social y el domino de saberes, a partir de la información accesible, y que son transferibles a diversos contextos, en los que los sujetos desarrollan competencias, es decir, movilizan sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. De acuerdo con esta comparación, la

⁴⁶ *Granted within the ISTE (2014) standards legal and ethical behavior of students on issues related to human, culture, society and technology includes understanding. This standard allows students to use information technologies in a safe, legal way. It includes sub-dimensions such as showing positive behaviors related to the use of technology that supports use, collaboration, learning and productivity, being responsible for lifelong learning and showing leadership behavior for digital citizenship. Ribble and Bailey (2007) define 9 dimensions related to the concept of digital citizenship. In these definitions, it is seen that emphasis is placed on competence (skills) and ethical rules in digital environments.*

- *Digital Access: Access to digital resources from any environment and at any time.*
- *Digital Commerce: Purchase and sale of goods and services in digital media.*
- *Digital Communication: Information exchange in digital environment.*
- *Digital Literacy: Knowledge and skills on when and how to use technology.*
- *Digital Ethics: Behavioral standards expected from digital technology users.*
- *Digital Law: Legal jus and restrictions on technology use.*
- *Digital Justice and Responsibilities: Freedoms of digital technology users.*
- *Digital Health: Physical and psychological elements that arise with the use of digital technology.*
- *Digital Security: Network and personal information security of digital tool users. SCCD21*

sociedad de la información constituye un instrumento para trabajar en la sociedad del conocimiento. Ola Erstad (2010) destaca cuatro ámbitos en los cuales existe un impacto considerable: una cultura de participación, a través del empleo de las redes y los medios; el acceso a la información de forma rápida y en diversos formatos; el incremento de las posibilidades de comunicación, a través del correo electrónico, mensajes, chats, entre otros, y la producción y difusión del conocimiento, que permiten transitar de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento.

Algunos autores también hablan de aquellas personas que no poseen una herramienta tecnológica e incluso teniendo la herramienta no saben cómo usarla. Para estos autores, la brecha digital y la brecha digital cognitiva juega papel importante en la era de la Tecnología:

Brecha digital. Es un concepto procedente del idioma inglés digital divide; durante el mandato del presidente Clinton se expresaban las diferencias que se producían en los Estados Unidos entre conectados y no conectados y estaba relacionado con el esfuerzo que hacia la administración para realizar inversiones favoreciendo el acceso de los grupos e individuos a las nuevas tecnologías (Serrano, & Martínez, 2003). La brecha digital se define como la separación o la distancia que existe entre las personas, comunidades, regiones o países, que utilizan las nuevas tecnologías de la información como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tiene acceso a las mismas y que aunque la tuvieran no saben cómo utilizarlas (Castells, 1998, p. 54). La falta de conocimiento sobre el quehacer educativo con las tecnologías se conoce como brecha digital cognitiva Mora torrero (2008). Según Camacho Kelmy (2006), la brecha digital está basada en aspectos de acceso a las TIC pero también en aspectos relacionados con el uso de las mismas. De esta manera propone tres tipos de brecha digital: -La de acceso, basada en la diferencia existente entre

las personas que pueden acceder y las que no a las TIC -la de uso, relacionada con las personas que saben utilizarlas y las que no - la de calidad del uso, basada en las diferencias entre los mismos usuarios.

Así mismo, se observa que las competencias digitales en el ámbito pedagógico están considerando la integración de la tecnología, información y la comunicación:

La competencia pedagógica es la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (MEN, 2013). Competencia Tecnológica: la competencia tecnológica se puede definir como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de recursos y herramientas tecnológicas (MEN, 2013). Competencia Comunicativa: la competencia comunicativa es la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica (MEN, 2013).

Para los autores es importante mejorar las competencias establecidas por el Ministerio de Educación para el año 2013 tanto pedagógica, tecnológica y comunicativa todas para que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas en instituciones educativas rurales y urbanas del país.

PBCD16

- Habilidades blandas habilidades del siglo XXI: comunicación, pensamiento crítico, creatividad, colaboración, resolución de problemas y competencias tecnológicas desarrolladas a través de las TIC habilidades digitales del siglo XXI.
- Habilidades digitales del siglo XXI: habilidad técnica, gestión de información, comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas todas ellas dentro del contexto del uso de tecnologías digitales.

- Habilidades digitales del siglo XXI tema emergente de la investigación educativa constructo soportado por la tecnología digital. SCCD5

Sin embargo, algunos países prefieren no modificar su malla curricular manteniéndose distantes de las competencias digitales, como lo expone el autor de SCCD6 en su artículo:

Perú es uno de los países que se mantiene distante sobre el desarrollo de la competencia digital. De las veintinueve competencias planteadas en el currículo nacional de la educación básica solo cuentan con una que hace mención del uso de la tecnología (la competencia 28): “se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC” (Ministerio de Educación del Perú, 2016, p. 84). De forma más específica, esta competencia incluye cuatro capacidades: personalización, gestión de la información, interacción y creación de objetos en los entornos virtuales. A pesar de este avance, en la educación peruana todavía no hay un consenso sobre la importancia curricular del tema (Mateus & Suárez-Guerrero, 2017), no obstante, existe una expectativa política por atender esta competencia (Centro Nacional del Planeamiento Estratégico, CEPLAN, 2011) que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016), requiere de un mayor diagnóstico en el país. SCCD6

Algunas personas no sólo consumen información para desarrollar sus trabajos sino lo usan para socializar o jugar. Debido a que el mundo se encuentra tan estructurado digitalmente, se ve necesario tejer unas relaciones interpersonales por medio de lo digital, creando un tipo de ser humano diferente al que conocemos actualmente:

López-Meneses et al, en su investigación sobre las TIC y los estudiantes universitarios, encontró dos perfiles en cuanto al uso de las tecnologías: los que mayoritariamente las utilizan para socializar o jugar; y quienes los utilizan para buscar información y completar

sus trabajos académicos. Además, la autoevaluación del conocimiento y el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes cuando ingresan a la universidad garantizará que el proceso de aprendizaje en los niveles de educación superior esté orientado a producir ciudadanos que sean digitalmente competentes y que puedan participar en una sociedad digitalizada. SCCD12

Para algunos autores, el cambio requiere no solo el uso de las herramientas tecnológicas sino también de una comunicación eficaz entre las personas en entornos digitales, puesto que en el futuro, las personas pasarán más tiempo en dichos entornos SCCD20:

El modelo crea un cambio en el enfoque de la fluidez informática estrechamente entendida al énfasis continuo en el desarrollo de habilidades compuestas e integradas de cooperación y comunicación en el entorno digital. También es importante considerar las habilidades digitales en estrecha relación con las habilidades blandas y el conocimiento general. Este enfoque se ilustra en el Modelo de competencia objetivo 2025.

Además de las habilidades puramente técnicas de trabajar con dispositivos digitales, este modelo también incluye competencias cognitivas y socio conductuales destinadas a asegurar una existencia cómoda, una comunicación eficaz y el autodesarrollo de una persona en un entorno digital. A partir de estas competencias se pueden identificar las principales áreas de desarrollo:

- Habilidades y conocimientos digitales. Por ejemplo, fluidez digital básica, análisis de datos, aprendizaje automático, inteligencia artificial, programación, arquitectura de sistemas de TI y ciberseguridad;
- Habilidades y conocimientos que ayuden a hacer frente a la volatilidad y la incertidumbre del futuro. Por ejemplo, adaptabilidad, pensamiento crítico y sistémico, capacidad para afrontar el estrés, gestión del cambio, planificación empresarial y capacidad de

autoaprendizaje según el concepto de "aprendizaje permanente"; habilidades y conocimientos que ayudan a hacer frente a un gran flujo de información, incluidas las habilidades básicas en programación, búsqueda, procesamiento y análisis de información, higiene de la información, fluidez de los medios, así como gestión de la atención;

- Habilidades y conocimientos que determinan altas habilidades comunicativas para una interacción interpersonal eficaz. Por ejemplo, el trabajo en equipo, la cooperación, las habilidades de autopresentación y las habilidades de negociación empresarial, y las habilidades y el conocimiento que las máquinas no pueden dominar, por ejemplo, la empatía y la inteligencia emocional, la creatividad y el pensamiento creativo y el control de los procesos robóticos.

La gente pasará cada vez más tiempo en el mundo virtual a través de sistemas de realidad virtual, redes sociales y haciendo uso de monedas virtuales. Todos estos cambios conducirán a la creación de una nueva economía creativa. Un mundo más instrumentalizado, menos crítico pero sobre todo que responda a lo que se quiere económicamente. El aprendizaje en la era digital será continuo, social, personalizado y enfocado a las necesidades e intereses del alumno. Las decisiones educativas se tomarán sobre la base de grandes datos recopilados durante las sesiones de capacitación anteriores (Kovtun et al., 2020). Esto significa que habrá un cambio significativo en el paradigma educativo. Este cambio no significa necesariamente que los procesos de aprendizaje se trasladen a un entorno digital. En cambio, el aprendizaje en la era digital se convertirá en una transformación más profunda de todo el proceso de aprendizaje. Esto incluirá el uso de nuevas herramientas digitales para repensar cómo enseñar y aprender. Las innovaciones

tecnológicas en el entorno de la información (desarrollo de redes móviles, inteligencia artificial, automatización, analítica avanzada de datos, etc.) permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje combinando métodos de enseñanza tradicionales con tecnologías modernas, como en el uso de algoritmos para personalizar las experiencias de aprendizaje.

5.5 Fase 5 Lectura cruzada y comparativa de los documentos seleccionados: imágenes de hombre.

Se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos que fueron seleccionados teniendo como base los hallazgos previamente realizados. En esta fase del análisis documental se parte del análisis e interpretación de los artículos seleccionados en la fase 4, con el fin de identificar las imágenes de hombre desde la *bildung* digital que permiten ilustrar su configuración, como se muestra a continuación:

5.5.1 Imágenes de hombre

Después del análisis anterior, se está frente a las imágenes del hombre latentes en cada uno de los postulados investigados, comparados y catalogados. Por tal motivo, es hora de develar esas imágenes de hombre que subyacen bajo los enunciados presentados y apoyados en una cantidad amplia de autores, a la luz de los expertos en antropología pedagógica y en este caso de la *bildung* digital. En palabras de la fuente PBB7:

La antropología pedagógica explora las imágenes del hombre recopilando las comprensiones sobre lo humano y sus aspiraciones consecuentes en diversos pueblos y épocas. Esto confirma la idea según la cual “todos los sistemas pedagógicos o hipótesis sistemáticas contienen una antropología pedagógica o tienden a ella” (Roth, 1966 citado por Scheuerl, 1985, p. 19), o, más puntualmente, que “toda pedagogía se basa en una antropología” (Bollnow, 1979, citado por Scheuerl, 1985, p. 16). Dentro de la antropología pedagógica, el término imagen del hombre refiere, a veces indistintamente, a modelos o

directrices que se pretenden alcanzar, al compendio de datos antropológicos de un momento histórico determinado, o a los análisis estructurales minuciosos sobre lo humano desde diversas disciplinas. Con el propósito de clasificar tales aproximaciones, Scheuerl (1985) distingue tres tipos de estudio antropológico: uno integrador, que busca agrupar todas las ciencias del hombre basado en la ambición de su comprensión total; otro analítico-existencial, basado en los aspectos inestables de la condición humana desde un abordaje fenomenológico; y finalmente, los estudios orientados a estas imágenes del hombre, como modelos sociales. Sin embargo, en la actualidad ya no se trata de desplegar una ideología desde una concepción particular del ser humano, como directriz a seguir, sino de reelaborar continuamente, de acuerdo con los avances de las ciencias del hombre (Saavedra, 2020b). Si el carácter abierto del ser humano abre múltiples posibilidades de realización, las cuales se consolidan como efectos que responden a la realidad cambiante y también plural a la que está expuesto en diversos nichos sociales, el mismo concepto de hombre está infinitamente reconstruyéndose, actualizándose.

A continuación, se presentan las imágenes de hombre resultantes del análisis:

5.5.2 Imagen clásica de hombre dentro de la *bildung*.

La primera imagen del hombre resultado del proceso de investigación es una imagen clásica de hombre en la *bildung*, la cual no ha desaparecido y se cree que no va a desaparecer por unas décadas o quizás permanezca para siempre, por el hecho de que es el ideal de la educación holística del ser humano, ya que la *bildung* no es estática, ni se anquilosa a un pasado, pero en cambio ilumina el presente y recobra lo que es fundamental para traerlo al hoy. Esto lo hacen actualmente muchos autores los cuales se han encontrado en las etapas anteriores y que se retomarán para iluminar esta fase. La definición de *bildung* desde el autor del artículo de PBF3 indica que:

La *bildung* ‘formación’ (Bildung) nos conduce, en consecuencia, a pensar en la ‘imagen’ (Bild). Como bien sabemos, la palabra Bild puede ser traducida como imagen, figura, cuadro, pintura, grabado, estampa, retrato, fotografía, pero al ser vertida en el término Bildung llega a significar ‘formación’, ‘constitución’, ‘educación’, ‘instrucción’. De este modo podemos constatar que algo se produce, se hace efectivo, allí donde se lleva a cabo un proceso de carácter formativo. Gadamer rescata la concepción hegeliana, afirmando que “el ser del espíritu está esencialmente vinculado con la idea de formación” (Gadamer, 1995, p. 47), de modo que lo que ocurre en la formación tiene que ver siempre con el carácter de universalización PBF3.

De acuerdo con la *bildung* clásica, la imagen del hombre es un ser universal, un ciudadano para el mundo si se quiere poner en términos helénicos o mejor en la visión de Humboldt que, aunque se centra en el desarrollo y perfección individual, mira a hacia el hombre universal como dice la fuente PBB1 “*la teoría de Bildung de Humboldt se centra en el desarrollo y la perfectibilidad individual. La escolarización, según la idea de la Bildung, implicaba una noción de integridad interior que precede a cualquier formación profesional*”.

Esta imagen del hombre permea todos los ámbitos de la persona ya que Humboldt percibió que, con esta formación, se podría inclusive reformar el Estado, el hombre como ser político e individuo moral, un ser democrático, un ciudadano y no como un simple número. “La *bildung* es la formación de la totalidad de la persona humana como fin en sí mismo. Como dice Reinhart Koselleck en su análisis del tema, “*toda Bildung es Selbstbildung [autoformación]* y, así, señala una tarea que corresponde única y exclusivamente al individuo” PBB3. Es sabido que después de que Humboldt fue Ministro en Alemania, no sólo postuló la *bildung* para las clases altas sino para todas las personas y dio cabida a las clases bajas como dice PBB4: “*Incluso si la noción de Bildung de Humboldt favorece la educación liberal para todos y postula un seguimiento en la educación*

vocacional en la perspectiva de las futuras profesiones de los alumnos”. Inclusive esta *bildung* clásica presenta la forma personal también como proyecto y realización social.

Algo que está latente en la *bildung* digital pero que parte desde la imagen del hombre la *bildung* clásica es que el hombre está inserto en un contexto social y cultural desde el momento que se apropia de un lenguaje y con el de unos significados propios de un pueblo y nación, como afirma la fuente SCBD4: “*Podemos decir, por tanto, que no hay formación (Bildung) fuera de la tradición. No hay entonces manera de escapar al peso que la tradición ejerce sobre el sujeto que vive en ella*”. Las tradiciones preservan la cultura, le permiten sobrepasar las adversidades temporales y luchar por un bien común. Sin ella, el hombre no se puede transformar en humano, en palabras de la fuente SCBD4 “*En última instancia, Bildung se preocupa por la cuestión holística de lo que significa convertirse en una persona educada*”.

Esta imagen del hombre no debe dar la impresión de que es una imagen estática, que tiene un principio y un fin, sino todo lo contrario, es una imagen siempre en evolución, cambia con la cultura y la interculturalidad,

como un desarrollo pleno de todos los lados de la persona humana, la bildung no lleva a la contemplación pasiva de la alta cultura, sino que obliga al individuo a actuar en el mundo, a comunicarse y comprometer toda su energía por el bien de la sociedad. Estímulo a la vida activa y no al cultivo egoísta de la interioridad. Por eso, la sociabilidad es uno de sus elementos constitutivos de la bildung. PBB3.

De otra parte, en el mundo posmoderno la imagen clásica del hombre cabe dentro de lo posdigital como lo afirma la fuente SCBD2 en tres momentos, uno la educación como un proceso en el transcurso del cual una persona trabaja idealmente para “asimilar” todo lo que el mundo que le rodea, dos los procesos educativos no solo tienen lugar de manera espontánea, sino que también pueden promoverse a través de situaciones específicamente diseñadas y tercero el lado subjetivo de la cultura en visiones vivas y fuerzas implementadas. Estos tres aspectos revisados en

profundidad son las metas a las que apunta también la *bildung* digital y las competencias digitales, por lo que esta imagen del hombre no está desactualizada, aunque se le puede llamar clásica. La fuente SCDB3 muestra la *Bildung* como una formación democrática que se abre a la propia responsabilidad de los individuos en este proceso para el futuro. Además, al crear un marco teórico en torno a la *Bildung* digital, es posible discutir tanto la *Bildung* clásica como la formación democrática en relación con la teoría del autodesarrollo propuesta por Honneth (2008).

Por último, dentro de esta *bildung* clásica también cabe la imagen de hombre como una obra de arte. Se debe tener en cuenta que, para el idealismo alemán y la estética, la obra es construida en un contexto, en este caso el hombre que tiene que ser construido todos los días, pero también nos puede poner frente al ideal de la autoformación, de la visión integral hacia la que tiende la persona, obra auténtica e irrepetible que solo se logra en un proceso de autoconfiguración, como lo presenta la *bildung* clásica:

El proceso de autoconfiguración (*Selbstbildung*) del sujeto o *Dasein*. Al respecto, Heidegger analiza el hombre como obra de arte: entonces el modo en el que el *Dasein* encuentra su libertad a partir de la autoformación (*Selbstbildung*) en la obra de arte, reinterpretando así la concepción Schilleriana de la educación o formación estética del hombre. La obra de arte es el lugar de la apariencia, entendida esta no como mera apariencia, sino como aparecer de la forma, de la regla y de la ley (Heidegger, 2008, p. 132). La forma es aquello que produce el ser libre del hombre, y ella debe ser comprendida como la viviente unidad unificante en el representar, en el sentido de la regla y la ley que regula completamente el ser del *Dasein* y constituye su ser (Heidegger, 2008). En el aparecer de la forma en la obra de arte se determina el auténtico ser del hombre, y en este sentido le es devuelta su libertad. Por ello, prosigue Heidegger, es necesario acceder a este ámbito de la apariencia, al ámbito del arte bello, en el que se predispone la auténtica libertad del hombre como hombre integral (Heidegger, 2008, pp. 132-133). La

comprensión propia del arte como apertura al ser y la verdad, que implica una “transformación” ontológica (Heidegger, 2012b, p. 52). PBB2

5.5.3 Imágenes de hombre en la *bildung* digital

Para desarrollar esta imagen de hombre no es posible dejar de lado la imagen de la *bildung* clásica porque justamente se construye sobre esta como lo indica la siguiente fuente: “La *bildung* digital se refiere al desarrollo integral del individuo como una persona completa, madurando en una cultura digital. Por lo tanto, implica desarrollar activamente la competencia social, cultural y práctica de una persona en interacción con el entorno digital y poder vincular sus propias experiencias digitales con el mundo que la rodea. También conlleva una madurez personal, que permite a cada individuo actuar de acuerdo con las expectativas sociales y normas éticas en una cultura digital, así como para reflejar críticamente y hacer bien considerados y decisiones independientes (*The Norwegian Centre for ICT in Education*, 2017, p. 12)”. SCBD3

Esta forma de *bildung* que nació en los años 90 y que se ha trabajado casi a lo largo de estos 30 años mediante la revolución digital, el acceso a la información y la gestión de la misma información hace que la imagen del hombre dado en la *bildung* clásica se dinamice y se enfrente a lo digital, ese espacio al que hombre no puede escapar y tiene un ingreso sin retorno. Por lo tanto, es necesario humanizarlo e integrarlo cada vez más en la vida diaria. En palabras de la fuente SCBD3 “la *Bildung digital* es un concepto normativo, ya que describe la personalidad, la aculturación, el crecimiento personal, el comportamiento y la moralidad de los individuos en nuestra sociedad digitalizada. Algunos parecen pensar que este concepto se lanzó recientemente, aunque no es un concepto nuevo en Noruega y tiene raíces que se remontan a la década de 1990” SCBD3.

Aunque se ha trabajado por largo tiempo, con mayor fuerza se ha hecho en el año 2020 y 2021 por el contexto de la pandemia y se seguirá trabajando en los años sucesivos, la imagen de hombre que presenta esta *bildung* digital se sintetiza en tres parámetros presentados en la fuente SCBD1

El ser humano está en el centro de todas las acciones y tiene como objetivo amplificar y acrecentar su naturaleza para entregarse con valor y duración sin cumplir con un objetivo específico. Auto formación: es el segundo concepto analítico que ve a los seres humanos motivados para buscar fuera de sí mismos para comprender su yo interior, El proceso de *Bildung* en este entendimiento se describe como una interacción entre el ser humano y el mundo. Al interactuar activamente con su entorno exterior, el ser humano estará unido y podrá cumplir su propósito. La democracia: es el tercer concepto teórico utilizado para establecer una comprensión teórica de la *Bildung* digital.

Estas tres dimensiones de la imagen del hombre en la *bildung* digital son reconocidas en la *bildung* clásica, pero ahora son vistas desde la dimensión digital, y aunque se puede poner al hombre al servicio de la tecnología y volverlo un ser utilitario se tiene que aceptar este reto tal como afirma la fuente SCBD5:

Cultivar relaciones adecuadas, en otras palabras, no es una cuestión de exhibir moderación o autocontrol, sino de moldear activamente la relación de uno con las tecnologías en cuestión. En este contexto, las auto prácticas consisten en utilizar la tecnología de forma deliberada y responsable para que el sujeto tecnológicamente mediado que surge de este uso adquiera una forma deseable. Dorrestijn (2017) llama a esta configuración de subjetividad mediada tecnológicamente el cuidado de nuestro yo híbrido. Habiendo establecido estos puntos, ahora podemos extraer cuatro principios de este enfoque foucaultiano de la tecnología: (1) Los humanos están entrelazados ontológicamente con las tecnologías y no pueden escapar de ellas (2). Las tecnologías son poderosas en el sentido de que guían, dan forma o "conducen" nuestra conducta (3). Esto no es motivo de

desesperación, porque libertad no significa autonomía, sino compromiso (4). Los seres humanos participan activamente en su propia autoformación a través de auto prácticas tecnológicas. SCBD5

Algo interesante que dice la fuente anterior es justamente que el hombre puede tener un yo híbrido que es una categoría emergente y se refiere justamente a los perfiles digitales que están creando las personas para interactuar en las redes sociales, que también tienen un uso adecuado, en otras palabras, *“Digital Bildung es un proceso mediante el cual el ser humano forma su competencia social, cultural y práctica en la interacción con entornos digitales y se conecta a sus propias experiencias del mundo” SCBD1*. Por tal motivo la *bildung* digital comienza a apuntar a una imagen de hombre construido moral y éticamente para que pueda hacer buen uso de dichas redes y a su vez de la tecnología, como se confirma en la siguiente cita:

Por supuesto, una razón importante de este pronunciado centrismo tecnológico es la ambición consciente de evitar la trampa filosófica del instrumentalismo tecnológico, que es la suposición errónea de que las tecnologías funcionan como meros instrumentos y pantallas de proyección para la voluntad humana. De hecho, el influjo reciente del pensamiento posthumanista en las ciencias sociales —lo que también se conoce como giro material— es en muchos sentidos una respuesta directa a este sesgo humanista. Sin embargo, habiendo establecido desde entonces que las cosas siempre hacen algo, y que los humanos y las tecnologías siempre (y sólo) existen en relación entre sí, es hora de dedicar más atención al lado humano de la relación humano-tecnología. En consecuencia, Verbeek pide "un turno más después del cambio material" que investiga cómo los humanos se apropian activamente de las tecnologías en sus vidas. Esto incluye identificar

y analizar los problemas normativos que surgen en el uso diario de la tecnología por parte de las personas. SCBD 5

Aunque existen estos recelos del hombre y la tecnología, muchos autores encuentran en la *bildung* digital una alternativa para buscar una humanización de las tecnologías y a su vez también de las competencias digitales, dándoles a estas últimas una visión más humanista y menos utilitaristas, económicas y de restricciones básicas. Siguiendo la fuente que hemos utilizado esta dice en dos numerales:

El primer enfoque, la purificación, es un enfoque humanista que busca salvaguardar alguna esencia humana profundamente arraigada de la influencia de las TIC. De acuerdo con el ideal de autonomía tradicional de *Bildung*, esto significa separar a los humanos de las tecnologías en la mayor medida posible. Una opción es determinar los límites de la tecnología, otra es cultivar seres humanos completamente formados antes de "exponer" estos seres a la influencia de las TIC. Quizás "la razón sobre la materia" sea una caracterización adecuada de este enfoque. En este artículo, sin embargo, hemos tratado de desafiar los principios básicos de este enfoque humanista de *Bildung*: las TIC no nos alienan de un estado auténtico del ser ni corrompen nuestra verdadera naturaleza humana. El segundo enfoque, la hibridación, que sostiene que la mediación tecnológica es simplemente la esencia de la humanidad. Según este enfoque post-humanista, las TIC no son influencias externas de las que debemos liberarnos, sino artefactos mediadores que dan forma a nuestras vidas para bien o para mal. La cuestión decisiva en este enfoque no es si nuestras vidas mediadas tecnológicamente son auténticas o no, sino si son deseables, algo que hay que buscar. Por tanto, la pregunta orientadora es: "¿Cómo vivir bien en

nuestros tiempos digitales?". Aquí, *Bildung* se conecta estrechamente con lo que Vallor (2016) llama autocultivo tecno moral. SCBD5

La imagen de hombre en esta *bildung* digital también trae un cambio y es que el espacio de la formación se amplía y pasa de la escuela al mundo, aunque parece muy arriesgado y rompe con las propuestas clásicas de la *bildung*, cuyos agentes eran los profesores, colegio o universidades como lo ve Humboldt, mientras que en la *bildung* digital el mundo y en este caso el espacio digital por regular, también apoya la formación del hombre, para una correcta utilización de las TIC, como lo dice la fuente que se ha utilizado hasta ahora:

Bildung a menudo se concibe como una cualidad que las instituciones educativas de alguna manera "brindan" a los estudiantes. Si bien la intención detrás de esta idea es seguramente noble (es decir, queremos asegurarnos de que las generaciones futuras sean educadas, críticas y libres de pensamiento), y si bien no se puede negar que las instituciones educativas juegan un papel decisivo en la formación de nosotros como personas, como dice Foucault. Bien demostrado, es peligroso e injusto subestimar el papel de la agencia estudiantil en *Bildung*. Peligroso, porque nos inclina hacia una visión del concepto de "socialización" centrada en la educación ("es imperativo enseñar a los estudiantes XYZ"). Injusto, porque oscurece el arduo trabajo que los estudiantes realmente están poniendo al cuidado de sus seres híbridos, dentro y fuera de la escuela. En otras palabras, una visión de *Bildung* centrada en la educación nos ciega a la multitud de críticas relacionadas con la tecnología que ya existen en la práctica diaria. SCBD5.

Aunque también es posible afirmar que esa imagen del hombre es pragmática, por que toma lo que sirve de la visión de *bildung* y posiblemente desecha lo que no, ya que es una imagen

emergente del hombre, aunque esto no es extraño en la *bildung* misma, puesto que al principio se propuso para las clases altas y gracias a una reforma fue democratizada.

Así mismo, se sabe que la *bildung* digital también da una imagen de hombre formado en la interculturalidad. El hecho de que las personas y especialmente los jóvenes utilicen con más frecuencia las redes sociales, tejen relaciones con el mundo entero, lo que obliga a las personas a crecer interculturalmente para permanecer en dichas redes sociales. De igual manera, el crecimiento y acceso a la información hace que las personas se formen en ejercer un juicio crítico sobre lo que buscan, gestionan y publican en sus redes.

Digital *Bildung* es una competencia intercultural global (Baumann, 2015; Gran, 2018), que conecta la *bildung*, competencia y aprendizaje dentro de los contextos digital y no digital (Gran, 2018). A la luz de la diversidad a la que se enfrentan los profesores en las escuelas todos los días, una *bildung* intercultural es esencial y una forma de satisfacer las demandas del aprendizaje futuro. La *bildung* es un concepto general que describe la conexión entre los ideales y valores deseados de una sociedad y el individuo. SCBD1.

Esta imagen del hombre también es conocido como *bildung* tecno-cultural o intercultural. *Digital bildung se refiere a una competencia intercultural general que aborda más que solo, por ejemplo, la etiqueta en línea, y tiene como objetivo el desarrollo de individuos independientes, críticos y reflejados en un contexto digital (Gran, 2018).* Por último, en esta imagen del hombre se encuentra una orientación hacia el medio ambiente, ya que en los últimos tiempos la conciencia ambiental ha crecido y es justamente en el campo digital desde donde más ha crecido.

Asimismo, para la educación digital, a diferencia de la educación analógica, es probable que los efectos sobre los rasgos fundamentales de la personalidad, operacionalizados en psicología como los Cinco Grandes (Costa y McCrae 1995), sean más débiles como generalmente aceptado. No obstante, puede llegar a ser eficaz porque se refleja en cambios

en las adaptaciones características o en el yo narrativo y, en última instancia, resulta en un cambio de comportamiento hacia el medio ambiente. (ver Kröner et al. 2008; McAdams 2006). La educación en este sentido se manifiesta cuando las personas logran llevar su “yo con la naturaleza a la interacción más general, viva y consistente” (Humboldt [1799] 1904, p. 117). SCBD10.

5.5.4 Imagen de hombre desde las competencias y la *bildung* digital

Como se mencionó, las competencias digitales en diferentes partes de Europa están unidos a la *bildung* y a la *bildung* digital como lo explica la fuente la cual permite trazar o dibujar una imagen de hombre desde esta perspectiva:

Krumsvik (2008) escribe que el concepto de competencia digital en los países nórdicos se interpreta y utiliza en referencia al término alemán *bildung* (*bildning*, en sueco, *dannelse*, en noruego y danés). Gustavsson (2009) explica la *bildung* como una relación personal con el conocimiento y la comprensión de uno mismo y del mundo. Cuestiones globales relacionadas con la ciudadanía y los derechos humanos y el desarrollo de la humanidad son aspectos importantes de la *bildung* (Biesta, 2002). Según Krumsvik la *bildung* digital se refiere al efecto que la digitalización tiene en la sociedad e incluye el desarrollo de la identidad y cómo los individuos participan en diferentes comunidades en línea. La necesidad de desarrollar habilidades críticas y ser capaz de evaluar las fuentes digitales, así como ser consciente de las cuestiones éticas y morales relacionadas con el uso de la tecnología, forma parte de la *bildung* digital. SCBD5.

Con esta fuente se puede decir que la imagen de hombre que se plantea desde las competencias digitales y la *bildung* digital se enriquece mirando los aspectos éticos y morales con respecto al uso de la tecnología. Un hombre ético es la propuesta, pero queda por saber desde cual teoría ética. También la imagen que presentan las competencias digitales es un hombre que gestione la información de manera útil, eficaz y eficiente, que pueda construir con ella una sociedad en donde se del conocimiento aplicado y sobre todo genere riqueza.

“La Sociedad de la información es una forma de desarrollo económico con vistas a la creación de conocimiento, la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones”. Este concepto elaborado por Daniel Bell en su libro: El advenimiento de la sociedad post industrial en 1973, cobró auge en 1990 con la difusión del Internet y las TIC. A modo de síntesis, podría decirse que la sociedad ante las nuevas tecnologías obtiene, utiliza, comparte la información de los medios digitales en pos de las transformaciones sociales, económicas, culturales y educativas, esta última, se apoya en actividades pedagógicas y esquemas de aprendizaje, es así, como la información se transforma en conocimiento. PBCD10.

Esta imagen de hombre también es polémica en la medida en que se puede pasar a un hombre alienado por la economía, al servicio de esta o quizás deshumanizado desde una ética utilitarista o sensualista. Y no solo esto, sino que sea también una imagen de hombre muy pobre vista inclusive como un recurso a consumir por la economía que subyuga la educación y que es justamente una de las alarmas que sigue encendida en nuestros días. Para responder a esta emergencia, los países nórdicos presentan una imagen de hombre creciendo en competencias sociales, en aspectos críticos, éticos, ecológicos, económicos, etc., que responden a dicha emergencia y ven a los ciudadanos como lo que son y no como recursos a consumir por el mercado, como dice la fuente SCBD5:

En ese sentido, la afirmación de Krumsvik (2008) de que la competencia digital adquiere un significado particular en los países nórdicos, influenciada por la noción de *bildung*, parece ser detectable en los planes de estudio de todos los países. Dado que la *bildung*

digital enfatiza cuestiones sociales más amplias y aspectos críticos, implica mucho más que el uso competente de herramientas digitales. Aunque la competencia o la alfabetización como habilidad técnica se mencionan en los planes de estudio, se acentúan los problemas sociales y la necesidad de pensamiento crítico.

En esta imagen del hombre también aparece la salud mental. Para muchos profesores esta es una gran preocupación puesto que fenómenos como el ciberbullying, el sexting, los gamers etc., afectan a sus alumnos y a las personas que pasan gran cantidad de tiempo en la interacción tecnológica. Aún se encuentran en estudio los efectos negativos y cómo pueden ayudar las mismas tecnologías para racionalizar el tiempo de uso. Es preciso analizar como el uso de las tecnologías contribuye a la integración positiva entre el hombre y las TIC. Así mismo, estudiar la imagen del hombre sumido en un espacio democratizado donde también hay unos deberes que cumplir y que pueden ser juzgados según la ley, de acuerdo con la fuente SCCD21:

- Derecho digital: Justicia legal y restricciones al uso de la tecnología.
- Justicia y responsabilidades digitales: Libertades de los usuarios de tecnología digital.
- Salud digital: Elementos físicos y psicológicos que surgen con el uso de la tecnología digital.

Con esta última fuente se da por terminada esta dimensión de la imagen del hombre dentro de las competencias digitales. Como se mencionó al principio de esta investigación, son imágenes de hombre emergentes e inacabadas, y que a su vez se presentarán en el futuro si la pedagogía y la antropología pedagógica están dispuestas a seguir transformando al ser humano y humanizar cada vez más estos espacios creados por el hombre y se acepte el reto de crecer con ellos.

6 Conclusiones

Desde el planteamiento del problema, esta investigación ha sido presentada como una extensión de un primer trabajo realizado para la obtención del título de Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, la cual aún sigue abierta según el círculo hermenéutico de Gadamer, puesto que cada final es un principio y cada principio es un final. La *Bildung* siempre está vigente, aunque existen autores que la tilden de romántica e idealista. Si la pregunta por el hombre y no solo por el hombre sino por la formación del hombre sigue abierta, la *bildung* aún tiene mucho que decir.

Como primera conclusión de esta investigación, se puede afirmar que en Colombia no hay estudios sobre la *bildung* digital, y que a pesar de que se llevan casi dos años en pandemia, el rastreo documental evidencia que los pedagogos están mucho más interesados en analizar las competencias digitales propuestas por el Ministerio de Educación Español, cuyas definiciones han sido adoptadas por el Ministerio Nacional de Educación en Colombia. En consecuencia, los estudios sobre la *bildung* se han quedado solo en la definición clásica, la cual ha sido abordada por estudios desde la mirada filosófica y que no han permeado muchas veces las aulas o no han pasado de ser investigaciones simples e históricas.

La *bildung* digital es definida por varios autores como una competencia intercultural global (Baumann, 2015; Gran, 2018), que conecta *Bildung*, competencia y aprendizaje dentro de los contextos digital y no digital (Gran, 2018). Esta amplitud de la *bildung* hace que el reto de formar al hombre ética y moralmente sea muy elevado, ya que esta la *Bildung* digital no se circunscribe ya a parámetros nacionales sino internacionales, en la medida en que las TIC conectan a los estudiantes con el mundo. Por dichas razones la actualidad de la *bildung* y en este caso de la *bildung* digital es más que sugerente y siempre será un tema de análisis necesario en la antropología pedagógica.

Segundo, la pregunta que se suscitó esta investigación fue ¿Que imágenes de hombre están surgiendo en la *bildung* digital? La importancia de la pregunta radica en que las imágenes suscitan modelos de hombre que emergen, en este caso, desde el contexto digital. Estos modelos de hombre encontrados y que están entrelazados con la *bildung* clásica y las competencias digitales, pueden ser un apoyo para formular posibles soluciones a las problemáticas de formación digital (o más

bien, deformación digital) en el contexto actual, donde proliferan las noticias falsas, los ciberdelitos, las prácticas como el sexting o el ciberacoso, porque en la medida que sea posible conocer el hombre desde su antropología, es posible proponer soluciones desde la raíz del problema. Ya se trate del concepto clásico de la *bildung* o la *bildung* digital, la propuesta por la autorrealización humana está siempre vigente, solo que el componente digital ofrece otra mirada que puede enriquecer el anhelo de mejoramiento (o trascendencia), que podría analizarse tanto desde el ámbito formativo clásico o el propuesto desde el transhumanismo, a través de la tecnología misma y que ofrece amplios campos de análisis para ser estudiados por otros investigadores. Así, se puede afirmar que las imágenes no están concluidas, porque, como se mencionó en la investigación, dependen de los cambios socioculturales y esta época está influenciada no solo por la tecnología sino también por la pandemia del COVID-19 que evidenció vacíos en la formación humana pero también las oportunidades de la tecnología para la educación, así como los cambios que genera una economía globalizada que formula retos para la formación de ciudadanos.

Tercero, las imágenes de hombre que se han develado desde esta investigación son tres: la primera tiene que ver con la *Bildung* clásica por el hecho de que aún es citada y será citada por décadas para dar fundamento a la *Bildung* digital; la segunda la imagen es la propuesta desde la *Bildung* digital relatada en los países nórdicos de Europa como Suecia y Noruega, que tienen una amplia relación con las competencias digitales, haciendo referencia a la gestión técnica de la tecnología, la utilización básica de la tecnología y la habilidades superiores en su gestión, donde interviene, la conciencia crítica, los valores morales y la ética. La tercera imagen planteada desde la *bildung* digital no solo toca el espacio digital sino también el ámbito social, ya que el individuo es formado desde la *Bildung* digital como un ciudadano con derechos democráticos dentro de un estado. Se espera que este hombre tenga una autoformación, una sana gestión de la tecnología y cuando se refiere a sana es que su psiquismo también esté equilibrado, y sobre todo que sea un hombre que crezca en interculturalidad y valores ecológicos. Tanto la segunda como la tercera imagen evidencian las tensiones existentes entre los términos competencias digitales y *bildung* digital pero también, se observa que cada vez se está pretendiendo encontrar una imagen de hombre que incluya “lo mejor de esos dos ámbitos”. De esta manera, profundizar sobre la imagen de *bildung* digital integral continuará proponiendo nuevas aristas que pueden ser acometidas para futuras investigaciones.

Referencias

- Aagaard, J. (2020). The Care of Our Hybrid Selves: Towards a Concept of Bildung For Digital Times. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 41-54. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12456>
- Acosta-Silva, D. (2017). *Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis*. *Revista Latinoamericana Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489.
- Albisetti, J. (1994). The Decline of the German Mandarins after Twenty-Five Years. *History of Education Quarterly*, 34(4), 453-465. <https://doi.org/10.2307/369267>
- Aldana de Becerra, G. M., Tovar Riveros, B. E., Vargas, Y., y Joya Ramírez, N. E. (2021). Formación bioética en enfermería desde la perspectiva de los docentes. *Revista Latinoamericana De Bioética*, 20(2), 121-141. <https://doi.org/10.18359/rlbi.5063>.
- Almqvist, C. (2021) Becoming (Musical) Woman—Virtual Femininity Beyond Gender in Interplay with Spotify. *Feminist Encounters: A Journal of Critical Studies in Culture and Politics* 5(1), 1-10.
- Álvarez, W. y Forero, A. (2018). Estudio comparativo de las competencias digitales en contexto urbano y rural en los educadores de Duitama, Boyacá. *CEDOTIC*, 3(2), 5-26.
- Alves, A. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, 51, 67–74.
- Andriushchenko, K., Rozhko, O., Tepliuk, M., Semenyshyna, I., y Liezina, A. (2020). Digital literacy development trends in the professional environment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(7), 55-79. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.7.4>
- Araújo-Vila, N., Cardoso, L., Toubes, D. R., y Fraiz-Brea, J. A. (2020). Digital Competence in Spanish University Education and its use by students. *Publications*, 8(4), 47.
- Arias, J. (2019). Resiliencia y alteridad: la transformación de las prácticas artísticas desde el trabajo con “el otro”. *Pensamiento, palabra y obra*, 23, 46-59. <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-10441>
- Bergdahl, N., Nouri, J. y Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies* 25, 957–983 <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Blanco Rivero, J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 35(49), 1-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170029498009>
- Buckinham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 21-34. DOI:10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03
- Bustos, O., y Parra, K. (2018). Integración de las TIC en la enseñanza de la historia en educación media superior. *Revista Boletín REDIPE*, 8(1), 27-32. <https://scienti.minciencias.gov.co/0f359cc8-d270-4cd7-a514-a42a70849999>
- Cáceres, M., Romero, J. y Aznar, I. (2019). Alfabetización digital del profesorado de ciencias ambientales: un análisis de su competencia tecnológica. *Revista Luna Azul*, (49), 172-184. <https://doi.org/10.17151/luaz.2019.49.10>
- Cacheiro-González, M. L., González-Fernández, R., & López-Gómez, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de competencias: una aproximación cualitativa con

- estudiantes de posgrado. *Texto Livre*, 13(3), 1–24. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900>
- Camps, V. (2006) *Historia de la ética*. Planeta.
- Cárdenas, A., y Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. *Folios*, 52, 51-70. <https://doi.org/10.17227/folios.52-11775>
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *Publications Office of the European Union*, Luxembourg.
- Castellanos, M. E., Nieto, Z. C., y Parra, H. M. (2020). Interpretación de las competencias digitales profesoras presentes en el contexto universitario. *Logos Ciencia & Tecnología*, 10(1), 41-51. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i1.518>
- Castillo, M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chomsky: N. (2009) La (des) educación. Editorial Crítica.
- Chiappe, A. y Sánchez, J. (2014). Informática educativa: naturaleza y perspectivas de una interdisciplina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 135-141. <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-chiappe-sanchez.html>.
- Contreras-Germán, J., Piedrahita-Ospina, A. y Ramírez-Velásquez, I. (2019). Competencias digitales, desarrollo y validación de un instrumento para su valoración en el contexto colombiano. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 205-232. <https://doi.org/10.22430/21457778.1083>
- Crawford-Visbal, J., Crawford, L., Ortiz, Z., y Abalo, F. (2020). Assessment of digital competences in communication students across four Latin American Universities. *Education in the Knowledge Society*, 21(20), 20-34. <https://doi.org/10.14201/eks.19112>
- Delgado, I. (2016). Perspectiva antropológica de la educación: Visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista Española de pedagogía*, 68(247), 479-495.
- Deng, Z. (2015). Content, Joseph Schwab and German Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 773-786. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1090628>
- Díaz, A. y Serra, L. (2020). Competencias digitales del docente universitario. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(1), 105-125.
- Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T., y Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 113–126. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>
- Duque, E., Rendón, O., Vergara, M. (2020). *Tendencias del Concepto de Bildung, una revisión bibliográfica* [tesis de especialización, Universidad de San Buenaventura]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura.
- Ekberg, N. y Schwieler, E. (2020). Evolving *Bildung*, technology and streaming art. *Popular Communication*, 19, 26-41. <https://doi.org/10.1080/15405702.2020.1744608>
- Figuroa, V., Montes, A. y Rodríguez, A. (2020). Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 225 – 239. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312>
- Flores-Lueg, C., Mena-Bastías, C., Arteaga-González, P., Navarrete-Troncoso, L., y Gajardo Rodríguez, A. (2018). Nivel de desempeño autopercebido por futuras educadoras de párvulos sobre el uso pedagógico de TIC. *Panorama*, 12(22), 19-30. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1070>

- Fritze, Y., Haugsbakk, G., y Nordkvelle, Y. (2016). Visual ‘*Bildung*’ between Iconoclasm and Idolatry. *Nordicom Review*, 37(2), 17-31. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0015>
- Frolova, E., Rogach, O., y Ryabova, T. (2020). Digitalization of Education in Modern Scientific Discourse: New Trends and Risks Analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9, 313-336.
- Garay, L. (2020). La formación de los sujetos discursivos lectores en el postdesarrollo. *Lingüística Y Literatura*, 41(77), 370-385. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a16>
- García-Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. La Scuola.
- Godhe, A. (2019). Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Gómez Osorio, J. (2014). Immanuel Kant: La pedagogía en el proyecto cosmopolita. En D. Paredes (Ed.) *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp.51-59). Universidad Pedagógica Nacional (Filosofía y enseñanza de la filosofía).
- Gran, L., Pettersen, D., y MØlstad, C. (2019). Digital *Bildung*: Norwegian Students’ Understanding of teaching and Learning with ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 14(1-2), 23-36. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-01-02-03>
- Gran, L. (2019). Digital *Bildung* from a teacher’s perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 104-113, <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1615368>
- Guzmán, A. y Gutiérrez, C. (2018). Las competencias digitales y el uso de las tecnologías sociales: el valor agregado en la comercialización en el sector del calzado en Bucaramanga. *I+D Revista de Investigaciones*, 11(1), 17-26. <https://doi.org/10.33304/revinv.v11n1-2018002>
- Hajduová, Z., Smoląg, K., Szajt, M., y Bednárová, L. (2020). Digital Competences of Polish and Slovak Students—Comparative Analysis in the Light of Empirical Research. *Sustainability*, 12(18), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su12187739>
- Hamman, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona editorial Vicens Vives.
- Hanell, F. (2018). What is the ‘problem’ that digital competence in Swedish teacher education is meant to solve? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(3), 137-151. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-02>
- Helskog, G. (2019). *Bildung* towards wisdom, through philosophical dialogue in teacher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(1), 76–90. <https://doi.org/10.1177/1474022216670609>
- Homero (2007). *Ilíada* (E. Crespo Güemes, Trad., prólogo y notas). Madrid: Gredos.
- Horlacher (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Editorial Octaedro.
- Horlacher, R. (2019). Vocational education Pestalozzi’s Educational Theory [Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi]. *Pedagogía y Saberes*, 50, 109–120.
- Humboldt, W. (s. f). *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens* [Wilhelm von Humboldt y la reforma del sistema educativo]. Ed. Max Niemeyer.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica México.
- Kant, E. (1784). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*

- Khalid, A. (2013). Improving Student Interest in Engineering Curricula – Exciting Students about their Classes. *Universal Journal of Educational Research* 1(1), 20–25. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010103>
- Khuraisah, MN., Fariza, K., y Hazrati, H. (2020). Preparing Graduates with Digital Literacy Skills Toward Fulfilling Employability Need in 4IR Era: A Review. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(6), 1-10. <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0110641>
- Klafki, W. (2007). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Kolodziejczyk, I., Gibbs, P., Nembou, C., y Sagrista, M. R. (2020). Digital Skills at Divine Word University, Papua New Guinea. *IAFOR Journal of Education: Technology in Education*, 8(2). <https://doi.org/10.22492/ije.8.2.06>
- Kröner, S., Christ, A. y Penthin, M. (2021). Stichwort: Digitalisierung in der kulturell ästhetischen Bildung – eine konfigurierende Forschungssynthese. *Z Erziehungswiss*, 24, 9–39. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00989-7>
- Krumsvik, R. (2020). Home schooling, remote teaching and digital Bildung in societal crisis. *Nordic Journal Digital Literacy*, 15(2), 71–85. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-02.01>
- León-Pérez, F., Bas, M., y Escudero-Nahón, A. (2020). Autopercepción sobre habilidades digitales emergentes en estudiantes de Educación Superior. *Comunicar*, 62, 91-101. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-08>
- Lévy, P. (1995). ¿Qué es lo virtual? Paidós.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura y educación, en La Universidad en la Sociedad de la Información*, Documentos Columbus sobre gestión universitaria (Documento en versión digital).
- Llorent-Vaquero, M., Tallón-Rosales, S., y Monastero, B. (2020). Use of Information and Communication Technologies (ICTs) in Communication and Collaboration: A Comparative Study between University Students from Spain and Italy. *Sustainability*, 12(10), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su12103969>
- López-Meneses, E., Sirignano, F. M., Vázquez-Cano, E., y Ramírez-Hurtado, J. M. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 69-88. <https://doi.org/10.14742/ajet.5583>
- Lozano, J., Herrero-Diz, P., Del toro, A. y Sánchez-Martín, M. (2017). Estudio de las competencias digitales en el espectador fan español. *Palabra Clave*, 20(4), 917-947.
- Manco-Chavez, J. A., Uribe-Hernandez, Y. C., Buendia-Aparcana, R., Vertiz-Osores, J., Isla Alcoser, S. D., y Rengifo-Lozano, R. A. (2020). Integration of ICTS and Digital Skills in Times of the Pandemic COVID-19. *International Journal of Higher Education*, 9(9), 11-20.
- Márquez, J. & Vélez, I. C. (2017). *Globalización neoliberal y crisis de la educación [tesis de maestría Universidad de San Buenaventura Colombia]*, Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura Colombia.
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación Y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

- Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P. y Lavranos, C. (2020). A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation. *Journal of Documentation*, 76(6), 1413-1458. <https://doi.org/10.1108/JD-03-2020-0041>
- Monroy, F., Llamas-Salguero, F., Fernández-Sánchez, M., y Carrión del Campo, J. (2020). Digital Technologies at the Pre-University and University Levels. *Sustainability*, 12(24), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su122410426>
- Moos, L. (2020). Discourses on governance of the teaching profession. *Studia Pedagógica*, 25(2), 11–22. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-1>
- Moreno, S. (2019). *El tacto pedagógico en la educación superior desde las ideas de Gadamer y van Manen* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura Medellín]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura Colombia
- Muñoz, N. E. (2017). *Educación para el trabajo y el desarrollo humano: Una lectura desde la formación (Bildung)* [tesis de maestría Universidad de San Buenaventura Medellín] Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura Colombia.
- Ortiz, J. y Nuñez, R. (2019). Percepciones docentes de las didácticas en el entorno virtual. *Conocimiento Global*, 4(1), 67-81. <http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/35>
- Pangrazio, L., Godhe, A. L., y Ledesma, A. G. L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6), 442–459. <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>
- Páramo P. (Comp) (2016). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Peña, T; y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Peters, M., y Jandrić, P. (2018). Peer production and collective intelligence as the basis for the public digital university. *Educational Philosophy and Theory*, 50(13), 1271–1284. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421940>
- Ríos, P. (2020). El problema de la libertad como *selbstBildung* en el debate entre Ernst Cassirer y Martin Heidegger. *Eidos*, (32), 201-230. <https://doi.org/10.14482/eidos.32.193.12>
- Ríos-Sánchez, A., Álvarez-Mejía, M.L. y Torres-Hernández, F.A. (2018). Competencias digitales: una mirada desde sus criterios valorativos en torno a los estilos de aprendizaje. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 56-78.
- Rius Santamaría, C. (2010). El pensamiento de la Bildung: de la mística medieval a Philipp Otto Runge. *CONVIVIUM*, [en línea], 23, <https://www.raco.cat/index.php/Convivium/article/view/184471>
- Rodrigo-Moriche, M., Goig, R., Martínez, I., y Freitas, A. (2020). La competencia digital en los programas de formación de ocio y tiempo libre para jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35(11), 139-153. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/>
- Runge Peña, Andrés Klaus (2014). Las bases antropológicas - pedagógicas de la pedagogía general de Dietrich Benner. En: Diana Melisa Paredes Oviedo et al, (Ed) Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación (pp. 151 – 176). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo De Ockham*, 9(2). DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.577>

- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A., y Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020a). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, 53, 53–68. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>
- Saavedra, S., y Saavedra, L. (2020b). Aportes de la antropología ficcionalista a la formación humana. *Revista Guillermo De Ockham*, 18(2), 161–170. <https://doi.org/10.21500/22563202.4758>
- Saavedra, S. (2017). Formación (*Bildung*) y creación literaria. “Llegar a ser lo que se es” en diversos mundos posibles. *La Palabra*, 31, 197–210. <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7267>
- Sánchez-Macías, A., y Veytia-Bucheli, M. G. (2020). Las competencias digitales en estudiantes de doctorado. Un estudio en dos universidades mexicanas. *Academia Y Virtualidad*, 12(1), 7-30. <https://doi.org/10.18359/ravi.3618>
- Sánchez, G.M y Vergel, M. (2010). Estéticas y subjetividades postcoloniales en la Educación [tesis de maestría Universidad de San Buenaventura Cali]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura Colombia.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). Investigación Cualitativa. ICFES.
- Sansone, N., Cesareni, D., Ligorio, M., Bortolotti, I., y Buglass, S. (2020). Developing knowledge work skills in a university course. *Research Papers in Education*, 35(1), 23-42, <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677754>
- Schuck, R. (2020). Formación (*Bildung*) y apropiación de la tradición en tiempos tecnológicos. *Cuestiones De Filosofía*, 6(27), 111–126. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.19053/01235095.v6.n27.2020.12027>
- Scheuerl, H. (1985). Antropología Pedagógica, Barcelona: Herder.
- Schneuwly, B., & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1474904117696096>
- Selbmann, R. (1994). *Der deutsche Bildungsroman* (El Bildungsroman alemán). Springer-Verlag Berlín Heidelberg.
- Sequera, E. (2019). Proyecto Educativo Canaima, usabilidad e inclusión social. Caso: Unidad Educativa Nacional Ezequiel Zamora. *Miradas*, 2, 28-40.
- Sierra, N. (2020). Relatos y experiencias del profesorado de inglés forjan los retratos de su recorrido de formación en el programa de bilingüismo. *Íkala, Revista de lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135.
- Sole, R. (2016). *Moldeados por la tecnología*. *Investigación y Ciencia*, 482, 70–77. <https://www.investigacionyciencia.es/files/26340.pdf>
- Stein, E. (2003). Obras completas, IV. Escritos antropológicos y pedagógicos. Magisterio de vida cristiana, 1926-1933. El Carmen Editorial de Espiritualidad.
- Suárez-Guerrero, C., Revuelta, I., y Rivero, C. (2020). Valoración de la competencia digital en alumnos con rendimiento alto en Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(126). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5112>
- Tan, S. C., Chan, C., Bielaczyc, K., Ma, L., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). Knowledge building: Aligning education with needs for knowledge creation in the digital age.

- Educational Technology Research and Development*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09914-x>
- Tække, J., & Paulsen, M. (2016). Bildung in the Era of Digital Media. *Journal of Sociocybernetics*, 14, 28 – 41.
- Tække, J., & Paulsen, M. (agosto 2017). *Main Features in the Concept of Digital Bildung* [Presentación de paper]. The NordMedia 2017 conference "Mediated realities – Global Challenges" Division 5: Media Literacy and Media Education. University of Tampere, Finland.
- Tomczyk, L & Eger, L (2020). Online safety as a new component of digital literacy for young people. *Интеграция образования*, 24(2), 172-184. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.172-184>
- Turkle, S. (1997). *Life on the screen: identity in the age of the Internet*. Simon & Schuster.
- Ubbiali, M. (2013). *Pedagogía della vita personale: tra la carne e la parola. Contributi per una fondazione fenomenologica della pedagogia: ricerca teorica e ricerca empirica alla luce della filosofia di Edith Stein*. [Tesis de doctorado, Università degli studi di Bergamo]. Repositorio <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/28676>
- Urrego, G. A. (2020). *Aportes de la metafísica aristotélico-escotista en la fundamentación del fin de la educación y el sujeto cognoscente* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11966>.
- Valverde-Crespo, D., de Pro-Bueno, A. y González-Sánchez, J. (2020). Competencia digital de estudiantes de Secundaria al buscar y seleccionar información sobre ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 81-103. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2833>
- Van Kruistum, C., y van Steensel, R. (2017). The tacit dimension of parental mediation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-3>
- Vargas-Agreda, D. A. y Baldiris, S. (2019). Herramientas de autor que apoyan la creación de contenido web con propósito educativo en Colombia. *Virtu@lmente*, 7(1), 11-28. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v7.n1.2019.2317>
- Vázquez-Cano, E., León Urrutia, M., Parra-González, M.E., y López Meneses, E. (2020). Analysis of Interpersonal Competences in the Use of ICT in the Spanish University Context. *Sustainability*, 12(2), 476. <https://doi.org/10.3390/su12020476>
- Velilla, H.E. (2018). El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19591/1/VelillaHelbert_2018_ConceptoFormacionBildung.pdf
- Yildiz, E., Çengel, M., y Alkan, A. (2020). Determination of Digital Citizenship Levels of University Students at Sakarya University Turkey. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 300-308. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p300>
- Zalite, G., y Zvirbule, A. (2020). Digital readiness and competitiveness of the EU higher education institutions: The COVID-19 pandemic impact. *Emerging Science Journal*, 4(4), 297-304. <https://dx.doi.org/10.28991/esj-2020-01232>

Anexos

[illegible]

Anexo 2. Fase de filtrado de artículos de acuerdo con la pertinencia.

Filtro: Competencias digitales (16 artículos) y competencia digital (4 artículos)																				
Palabras clave:		Antropología pedagógica; bildung, bildung digital; imágenes del hombre; competencias digitales																		
Iniciales	base de Datos	Revista	Título	Disponibilidad	Palabra clave	Autor	Año	Enlace	Resumen	Tipo de Artículo	Referencia APA	Línea de tradición	Metodología	Población	Definición de CD	Aspectos de tensión	Idea clave 1	Idea clave 2	Idea clave 3	Idea clave 4
PALF	Publindex	Zona Próxima	El nivel de competencia digital	SI	Competencia digital	Nieves Domí	2020	https://doi.org/10.1016/j.zona.2020.100000	Los avances en la investigación sobre la competencia digital	Investigación	Caceres, M., Romero, J. & Aznar, I. (2019). Alfabetización digital del profesorado. En este artículo se toma el marco común de competencia digital docente diseñado por el non-ex-236 profesores de los cuales 154 son hombres y 82 mujeres con edades de 36 años					Inclusión de TIC / Nativos digitales desde Premsky e inmigrantes digitales				
PALF	Publindex	REVISTA LUNA AZUL	ALFABETIZACIÓN DIGITAL	SI	Competencia digital	María del Pili	2019	https://doi.org/10.1016/j.luna.2019.100000	En la actualidad la alfabetización digital es un requisito indispensable para el desarrollo personal y profesional	Investigación	Flores-Lueg, C., Mena-Bastías, C., Contreras-González, P., Navarrete-Troncoso, C. (2019). Alfabetización digital del profesorado. En este artículo se toma el marco común de competencia digital docente diseñado por el non-ex-236 profesores de los cuales 154 son hombres y 82 mujeres con edades de 36 años					Tecnología en la Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	PANORAMA	Nivel de desempeño a	SI	Competencia digital	Carolina Flor	2019	https://doi.org/10.1016/j.panor.2019.100000	Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el nivel de desempeño de los docentes en la alfabetización digital	Investigación	Flores-Lueg, C., Mena-Bastías, C., Contreras-González, P., Navarrete-Troncoso, C. (2019). Alfabetización digital del profesorado. En este artículo se toma el marco común de competencia digital docente diseñado por el non-ex-236 profesores de los cuales 154 son hombres y 82 mujeres con edades de 36 años					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	SUMMA. Revista disciplinaria	Competencias digitales	SI	Competencias digitales	Luisa Serra I.	2020	https://doi.org/10.1016/j.summa.2020.100000	Las tareas de alfabetización digital	Investigación	Díaz, A. y Serra, L. (2020). Competencias digitales del docente universitario. SI En este artículo definen las competencias digitales como la suma de habilidades docentes capacidades de alfabetización múltiple.					Alfabetización múltiple.				
PALF	Publindex	SABER, CIENCIA Y VIDA	Evaluación de programas de	SI	Competencias digitales	ANA RODRÍGUEZ	2020	https://doi.org/10.1016/j.saber.2020.100000	Este artículo de investigación tiene como objetivo analizar la alfabetización digital	Investigación	Figuerola, V., Montes, A. y Rodríguez, A. (2020). Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. Integración de la Enfoque pedagógico tecnológico					Integración de la Enfoque pedagógico tecnológico				
PALF	Publindex	Educación y Humanismo	Competencias digitales	SI	Competencias digitales	JOSNEL HECH	2020	https://doi.org/10.1016/j.eduh.2020.100000	Este artículo de investigación tiene como objetivo analizar la alfabetización digital	Investigación	Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuente, J. (2020). Competencias digitales d En este artículo la competencia digital se considera desde el marco común de competencia digital docente poseedores de competencias digitales para la alfabetización digital					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad	Competencias digitales	SI	Competencias digitales	Alberto Aleja	2019	https://doi.org/10.1016/j.trilogia.2019.100000	El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar la alfabetización digital	Investigación	Contreras-Gemán, J., Piedrahíta-Ospina, A. y Ramírez-Velasquez, I. (2019). Competencias digitales, desarrollo y validación de un instrumento para su valoración en el contexto colombiano. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11(1)					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	Virtu@MENTE - Revista de Herramientas de Auto	Competencias digitales	SI	Competencias digitales	Silvia Margar	2019	https://doi.org/10.1016/j.virtu.2019.100000	El avance de la alfabetización digital	Investigación	Vargas-Agreda, D. A. & Baldiris, S. (2019). Revisión bibliográfica de 22 docentes con edades entre 18-56 años					Un docente capta / Uso de LMS por parte de los docentes en los escenarios				
PALF	Publindex	Conocimiento Global	Percepciones docentes	SI	Competencias digitales	Ruth Johann	2019	https://doi.org/10.1016/j.conglo.2019.100000	El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar la alfabetización digital	Investigación	Ortiz, J. & Nuñez, R. (2019). Percepción Un diseño de fuente docente de la Fundación Universidad San Alfonso adscritos al Programa de Psicología en el periodo Por las implicaciones Enseñanza aprendizaje Didáctica y como por la notable disminución					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	Miradas	Proyecto Educativo	SI	Competencias digitales	ELIZABETH	2019	https://doi.org/10.1016/j.miradas.2019.100000	La incorporación de la reflexión	Investigación	Sequera, E. (2019). Proyecto Educativo Cualitativo los estudiantes Eliz Para la Unesco (2018) las competencias digitales se definen como un espectro Inmersión política Sabría decirse, que cada era ha Para UNESCO (2000)					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	Academia y virtualidad	Las competencias dig	SI	Competencias digitales	María Guada	2019	https://doi.org/10.1016/j.acad.2019.100000	Las competencias digitales	Investigación	Sánchez-Macias, A., & Veytia-Bucheli, E. Es una investigación 77 estudiantes de pregrado del conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, estrategias y competencias de la sociedad de la sociedad del (la eminente relevancia de la competencia digital)					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	REVISTA BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN DE LAS TIC	Competencias digitales	SI	Competencias digitales	Oscar David	2019	https://doi.org/10.1016/j.boletin.2019.100000	Las competencias digitales	Investigación	Bustos, O., & Parra, K. (2018). Integración: Enfoque Cuantitativo 45 profesores de nivel María H. Andersen (2019), quien propone un listado de competencias digitales de las competencias digitales modifican las prácticas pedagógicas					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	Revista Logos Ciencia & Interpretación de las	Competencias digitales	SI	Competencias digitales	HECTOR MI	2018	https://doi.org/10.1016/j.logos.2018.100000	La investigación de las competencias digitales	Investig	Castellanos, M. E., Nieto, Z. C., & Parricualtine, mediant Tres docentes, tres estudiantes, representativos de los programas de Tecnología de Información y c) La tecnología co Tal como se interpreta de De la Barrera y Donolo (2000)					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	Latinoamérica de Esti	Competencias digitales	SI	Competencias digitales	María Luisa	2018	https://doi.org/10.1016/j.la.2018.100000	Un buen niño investigador	Investigación	Ríos-Sánchez, A., Álvarez-Mejía, M. L. y Torres-Hernández, 35 estudiantes competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analiz La tecnología co Evaluación de las competencias digitales desde el estilo					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	HD Revista de Investiga	Las competencias dig	SI	Competencias digitales	ALBA PATR	2018	https://doi.org/10.1016/j.hdi.2018.100000	Las condiciones de investigación	Investigación	Guzmán, A. & Gutiérrez, C. (2018). Las Cualitativo basado (Empresas de Calz Adsl (2006) Indica que las competencias digitales son el conjunto de competen Redes sociales Las empresas Las competencias digitales pueden clasificarse en tres tipos: 1) Competencias digitales básicas: son las habilidades básicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 2) Competencias digitales avanzadas: son las habilidades avanzadas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 3) Competencias digitales especializadas: son las habilidades especializadas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	CEDOTIC	Formación docente en	SI	Competencias digitales	Orlando	2018	https://doi.org/10.1016/j.cedot.2018.100000	Este artículo de investigación tiene como objetivo analizar la alfabetización digital	Investigación	Alvarez, W. & Forero, A. (2018). Es El estudio se ubica d docentes (rural y En este artículo el termino de competencia digital no se encuentra definido sin el Para las autoras En este artículo se habla de brecha digital y brecha digital de competencias					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	REVISTA LATINOAMER	Tras las competencias	SI	Competencias digitales	Dado Arturo	2017	https://doi.org/10.1016/j.rla.2017.100000	En el presente investigación	Investigación	Acosta-Silva, D. (2017). Tras las c metanálisis cuali revisión de 20 artículos comparten como una de las etapas del desarrollo de las potencialidades Este es un artíci para el autor segun los hallazgos arrojados logro clasificarlos en tres tipos: 1) Competencias digitales básicas: son las habilidades básicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 2) Competencias digitales avanzadas: son las habilidades avanzadas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 3) Competencias digitales especializadas: son las habilidades especializadas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.					Competencia digital / analizar las competencias digitales para la alfabetización digital				
PALF	Publindex	DEBROTTERO Revista de Piano	Vista Digital Pa	SI	Competencias digitales	FREDDY EN	2017	https://doi.org/10.1016/j.deb.2017.100000	Esta investigación	Investigación	Este documento no se tiene en cuenta dado que se encuentra por fuera de las fechas establecidas aunque publindex estipula que es del año 2017 al revisar el documento este se encuentra aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar como un documento aceptado en el año 2016 por lo que se debe considerar									

Anexo 3. Selección de artículos para lectura profunda.

Item	Base de Datos	Revista	Title	Disponible	Palabra clave	Año	Autores	País	Enlace	Language of	Resumen	Referencia APA	Metodología	Línea de tradición	Definición de CD	Aspectos de tensión	Idea clave 1	Idea clave 2	Idea clave 3	Idea clave 4	Cita textual	
ETD	Scopus	Education and	Disengagement	Si	Competencia digital	2020	Bergdahl N., No	Suecia	10.1007/s10639-20-1007-1	English	With the digital	Bergdahl, N., No	Cuantitativo		Este estudio utiliza el término "bien se espera que los estudiantes	1. Dominio de la tecnología, es decir, en este contexto, encontramos	Reforzar criterios de credibilidad de la informac					
ETD	Scopus	Journal of Docu	A study of high	Si	Competencia digital	2020	Martoukou K.,	Europa	10.1108/10-03-2020-1108	English	Purpose: An incl	Martoukou, K.,	Cuantitativo		El Marco Europeo de Competencias Digitales (ECD) a pesar del énfasis anterior, las universi	El programa de alfabetizaciones digitales (DDL) apoyó el desarrollo de las alfabetizaciones digitales de los es						
ETD	Scopus	Research Paper	Developing kno	Si	Competencia digital	2020	Sansone N., Ces	Italia	10.1080/006715-2020-18080	English	A blended univ	Sansone, D. C.	Cualitativo - estudio del caso, instrumentos cuestion		Es una de las categorías de habilidades para el trabajo. Esta clas	El diseño del curso está inspirado por el uso de muchas estrategias (Los roles fueron: a) el tutor social (tarea: prom						
OFRA	Scopus	Pedagogia Socia	LA COMPETENC	Si	Competencia digital	2019	Rodrigo-Morich	España	10.7179/PSN-2019-07179	Spanish	En un marco ca	Rodrigo-Moriche	estudio cuantitativo de tipo descriptivo e inferencia		Las siguientes dimensiones de la competencia digital siguen aún	La oportunidad que brindan los entornos digitales para impulsar la participación de los jóvenes en el ejercicio de una						
PAIF	Scopus	Comunicar	Autopercepción	Si	Competencia digital	2020	León-Pérez F., B	México	10.3916/C62-2020-03916	Spanish	El mercado labo	León-Pérez, F., B	es un estudio de carácter cualitativo donde la metodología desarrollada en esta investigación es un análisis de los docu		El desarrollo de las habilidades digitales para los autores existen factores que influyen en el desarrollo de la competencia digital	Los autores confirman una cohesión entre pensar y actuar en el entorno digital						
PAIF	Scopus	Education Polic	Appraisalment	Si	Competencia digital	2020	Suárez-Guerrero	Perú	10.14507/EPAA-2020-014507	Spanish	The developme	Suárez-Guerrero	Estudio cualitativo				En PERU es uno de los países que se mantiene distante sobre el desarrollo de la competencia Digital de las veintinu					
PAIF	Scopus	Texto Livre	Experiences, sit	Si	Competencia digital	2020	Cacheiro-Gonzál	España	10.35699/1983-35699	Spanish	Competency-ba	Cacheiro-Gonzál	Cualitativa con un diseño de investigación no experi		Para los autores las competencias digitales las definen desde la UNESCO (2018) como la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica y creativa	Competencia: Pavié (2011, p.77), define la competencia innovadora como la capacidad de innovar, siguiendo a Marko et al. (2019, p. 393)						
PAIF	Scopus	Pixel-Bit, Revis	Competences in	Si	Competencia digital	2021	Olmedo E.O., Vá	España	10.12795/PIXEL-BIT-2021-012795	Spanish	In this study, we	Olmedo E.O., Vázquez-Cano, E.	El diseño de la investigación es de corte no experi		La Competencia Digital es una de las ocho competencias que la UNESCO define como la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica y creativa	La hora que dedican los estudiantes aumenta desde el año 2013 al 2018 siendo 9 horas/semana el mayor número de horas dedicadas						
PAIF	Scopus	Ensenanza de la	Secondary stud	Si	Competencia digital	2020	Valverde-Crespo	España	10.5565/REV-EN-2020-05565	Spanish	Nowadays, Intel	Valverde-Crespo	Enfoque exploratorio y descriptivo		La competencia digital es una de las incluidas en el currículo oficial de la educación secundaria obligatoria	La competencia digital en la enseñanza secundaria obligatoria: un artículo donde se mira de una manera instrumental el uso del internet en el aula						
OFRA	Scopus	Sustainability	Analysis of inter	Si	Competencia digital	2020	Vázquez-Cano E	España	10.3390/su12020103390	INGLES	This article anal	Vázquez-Cano, E.	ENTREVISTA: The data were collected through a semi-structured interview		COMPETENCIAS VISUALES define digital competence	In this sense, digital competence is one of the most important competences for the 21st century						
OFRA	Scopus	Integration of E	Online safety as	Si	Competencia digital	2020	Tomczyk L., Ege	POLONIA	10.15507/1991-9191-2020-015507	English	Introduction. Di	Tomczyk Lukasz	diagnostic test with 18 questions	AMERICANA	Digital competence was identified as a key competence for the 21st century	On the other hand, a holistic and comprehensive approach to digital competence is needed	The new topics are preferred such as digital literacy, digital citizenship, digital skills, etc.	ICT competencies and DL have become a part of the development of the necessary skills and expertise for the 21st century				
PAIF	Scopus	Sustainability	Digital technol	Si	Competencia digital	2020	García F.A.M., U	España	10.3390/su122403390	English	The education s	Monroy García, F.	quantitative perspective, the data were collected through a survey				It should be emphasised that there is a need for digital competences in the 21st century	López-Meneses et al. (39), in the results of this study, it is observed that digital competences are a requirement for new skills and competences				
OFRA	Scopus	Publications	Digital compete	Si	Competencia digital	2020	Araújo-Vila N.,	España	10.3390/publications100103390	English	Technologies ha	Araújo-Vila, N.,	Technologies have massively become part of our daily lives		According to the European Commission (2018), digital competences are defined as the skills and knowledge necessary for effective and safe use of digital technologies	Additionally, learning using ICTs can occur in various ways and at different times. Thus, this group has grown accustomed to learning using ICTs	Technologies have revolutionized the way we live and work. Furthermore, it is observed that digital competences are a requirement for new skills and competences					
PAIF	Scopus	Sustainability	Digital compete	Si	Competencia digital	2020	Hajduová Z., Sm	Slovakia	10.3390/su121803390	English	Skills in using in	Hajduová Z. SmokFor the purpose of this study, own research was conducted			DigCompEdu 2018: EuropeMost people still understand that formal education is the main way to acquire skills	In the modern world, digital competences are becoming increasingly important. The division of competences in digital competences is becoming more and more relevant	La gente pasará cada vez más tiempo en el mundo digital. Por lo tanto, las competencias digitales son cada vez más importantes. La división de competencias en competencias digitales es cada vez más relevante					
OFRA	Scopus	Frontiers in Edu	Mapping Digital	Si	Competencia digital	2020	Kumpulainen K.	POLONIA	10.3389/feduc.2020.00000	English	This study inves	Hajduová Z., SmokFor the purpose of this study, own research was conducted			DigCompEdu 2018: EuropeMost people still understand that formal education is the main way to acquire skills	In the modern world, digital competences are becoming increasingly important. The division of competences in digital competences is becoming more and more relevant	La gente pasará cada vez más tiempo en el mundo digital. Por lo tanto, las competencias digitales son cada vez más importantes. La división de competencias en competencias digitales es cada vez más relevante					
PAIF	Scopus	Sustainability	Use of informat	Si	Competencia digital	2020	Llorent-Vaquero	Andalucía	10.3390/su121003390	English	The aim of this	Llorent-Vaquero	We performed a positivist exploratory study based on a survey of teachers		European Digital Competence Framework For Citizens In 2013, the European Commission (2018) defined digital competences as the skills and knowledge necessary for effective and safe use of digital technologies	that politics on a global, national and local level should take into account the importance of digital competences for the 21st century	Training for appropriate use of ICTs is fundamental at all educational stages. By training, we mean the acquisition of digital competences					
OFRA	Scopus	International Jo	Integration of i	Si	Competencia digital	2020	Manco-Chavez J	PERU	10.5430/jihe.v9i1.5430	English	In these times d	Manco-Chavez, J.	The design of the present investigation is of a qualitative nature		COMPETENCIAS DIGITALES The digital skills of the 21st century are becoming increasingly important	On the other hand, in a research carried out by the European Commission (2018), it is observed that digital competences are a requirement for new skills and competences	Consideration should be given to digital competences in the 21st century					
PAIF	Scopus	International Jo	Preparing gradu	Si	Competencia digital	2020	Mh K., Khalid F.	Malaysia	10.14569/IJACS-2020-014569	English	This systematic	Khuraishah, MM.	This review adapts and adopts a systematic approach and conducted in line with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines		Focus is now not only on the issue of digital literacy but also on digital citizenship	Therefore it is safe to infer that digital literacy is a key competence for the 21st century						
OFRA	Scopus	Australasian Jo	University stud	Si	Competencia digital	2020	López-Meneses	España	10.14742/AJET.5-2020-014742	English	This study anal	López-Meneses, J.	quantitative methodology was used to collect data from a sample of university students		competencia digital) The European Commission (2018) defines digital competences as the skills and knowledge necessary for effective and safe use of digital technologies	Today's society demands new forms of digital competences. In general, publications focus on the importance of digital competences for the 21st century	In Ferrari's (2012) report, digital competence is defined as: [A] set of knowledge, skills and attitudes that enable individuals to use digital technologies effectively and safely					
PAIF	Scopus	International Jo	Digital literacy	Si	Competencia digital	2020	Katerina A., Ole	Ucrania	10.26803/ijlter.2020.0126803	English	This article desc	Andriushchenko, K., Rozhko, O., Tepluk, M., Semenishyna, I., Y Liezina, A. (2020). Digital literacy development trends in the professional environment. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 19(7), 55-79. https://doi.org/10.26803/ijlter.2020.0126803				The changes and transformations experienced by society require the development of digital literacy skills	The concept of digital citizenship is becoming increasingly relevant in the 21st century	Digital citizenship continues to evolve and is becoming an integral part of digital literacy				
OFRA	Scopus	International Jo	Determination	Si	Competencia digital	2020	Yildiz E. P., Çeng	TURQUIA	10.5430/ijhe.v9i1.5430	English	When digital tra	Yildiz, E. P., Çengeller, A. S.	the relational scanning model for digital citizenship		Digital Citizenship Digital citizenship is defined as the skills and knowledge necessary for effective and safe use of digital technologies	The changes and transformations experienced by society require the development of digital literacy skills	The concept of digital citizenship is becoming increasingly relevant in the 21st century	Digital citizenship continues to evolve and is becoming an integral part of digital literacy				
OFRA	Scopus	International Jo	The possibilities	Si	Competencia digital	2020	Holík I., Sándor	EGIPTO	10.3991/ijep.v1i1.3991	English	New graduates	Khalid, A. (2013). Digital literacy development trends in the professional environment. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 19(7), 55-79. https://doi.org/10.26803/ijlter.2020.0126803				'Soft skills' is an umbrella term for all the skills that graduates have to meet severe challenges in the 21st century	The issue of personal relationship is always received by great interest. It includes the development of digital literacy skills					
OFRA	Scopus	IAFOR Journal o	Digital skills at	Si	Competencia digital	2020	Kolodziejczyk L.	Papúa Nueva Guinea	10.22492/ijer.8.2.22492	English	The purpose of	Kolodziejczyk, L.	CUALITATIVO This study utilizes the grounded theory approach to explore the experiences of digital skills training		While researching the digital skills of the 21st century, it is observed that digital competences are a requirement for new skills and competences	In relation to measuring digital skills, Ilomäki, et al. (2016) observe that in policy related papers, the term "skills" has been replaced by the term "competence"						
OFRA	Scopus	Emerging Scienc	Digital readines	Si	Competencia digital	2020	Zalite G.G., Zvir	LITUANIA	10.28991/esj-2020-028991	English	Nowadays, stud	Zalite, G. G., & Zalite, G. (2020). Digital literacy development trends in the professional environment. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 19(7), 55-79. https://doi.org/10.26803/ijlter.2020.0126803				According to J.B. Horrigan, digital literacy is the ability to use digital technologies effectively and safely	The manifestations of the digital economy are becoming increasingly relevant in the 21st century	The in-depth research conducted by LLU scientists on the LLU study digital environment gave evidence that student digital literacy is becoming an integral part of digital literacy				
OFRA	Scopus	Education in the	Assessment of	Si	Competencia digital	2020	Crawford-Visbal	Argentina	10.14201/eks.19-2020-014201	English	Professional ski	Crawford-Visbal, M.	We employed both qualitative and quantitative methods to collect data from a sample of university students		DIGITAL SKILLS There are several definitions of digital skills. In general, publications focus on the importance of digital competences for the 21st century	The majority of students do almost most of their digital activities at home	The biggest challenge we face as teachers is overcoming our limitations, not becoming an obstacle for young university students					

Anexo 4. Asignación de códigos para la lectura en profundidad: artículos Publinde.

Código	Iniciales	ase de Datos	Revista	Título	Disponibilidad	Palabra clave	Autor	Año	Enlace	Resumen	Tipo de Artículo	Referencia APA	Línea de tradición	Metodología	Población	Definición de CD	Aspectos de tensión	Idea clave 1	Idea clave 2	Idea clave 3	Idea clave 4	Cita textual
PBCD1	PALF	Publinde	Zona Próxima	El nivel de competenci	SI	Competencia digital	Nieves Domi	2020	https://doi.org/10.1016/j.zona.2020.100000	Los avances	Investigación			design of non-ex	236 profesores de los cuales 154 son hombres y 82 mujeres con edades de 36 años	Inclusión de TIC	Nativos digitales desde PRensky e inmigrantes digitales.					
PBCD2	PALF	Publinde	REVISTA LUNA AZUL	ALFABETIZACIÓN DI	SI	Competencia digital	María del Pil	2019	https://doi.org/10.1016/j.luna.2019.100000	En la actuali	Investigación	Caceres, M., Romero, J. & Aznar, I. (2019). Alfabetización digital del profesora	En este artículo toman el marco común de competencia digital docente designa	Tecnología en la Competencia di	analizan las competencias digitales por parte de los doce							
PBCD3	PALF	Publinde	PANORAMA	Nivel de desempeño a	SI	Competencia digital	Carolina Flor	2018	https://doi.org/10.1016/j.panor.2018.100000	En este trab	Investigación	Flores-Lueg, C., Mena-Bastías, C., Arteaga-González, P., Navarrete-Troncoso, J.	En este artículo la definición de competencia digital esta en caminado a la alfabe	Tecnología en la Alfabetización in	todo docente debe contener una competencia digital que l							
PBCD4	PALF	Publinde	SUMMA. Revista discipl	Competencias digital	SI	Competencias digitales	Luisa Serra I	2020	https://doi.org/10.1016/j.summa.2020.100000	Las tareas	Investigación	Díaz, A. y Serra, L. (2020). Competencias digitales del docente universitario. SI	En este artículo definen las competencias digitales como la suma de de habilida	Docentes capac	Alfabetización multiple.							
PBCD5	PALF	Publinde	SABER, CIENCIA Y LIB	Evaluación de progr	SI	Competencias digitales	ANA RODRI	2020	https://doi.org/10.1016/j.saber.2020.100000	Este articulo	Investigación	Figueras, V., Montes, A. y Rodríguez, A. (2020). Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. R	Integración de la	Enfoque pedagógico tecnológico								
PBCD6	PALF	Publinde	Educación y Humanism	Competencias digital	SI	Competencias digitales	JOSNEL HIC	2020	https://doi.org/10.1016/j.educ.2020.100000	determinar l	Investigación	Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales d	En este artículo la competencia digital se considera desde el marco común de c	Competencia di	Docentes poseedores de competencias digitales para poder desarrollar o im							
PBCD7	PALF	Publinde	Trilogía Ciencia Tecnol	Competencias digital	SI	Competencias digitales	Alberto Aleja	2019	https://doi.org/10.1016/j.trilogia.2019.100000	el presente	Investigación	Contreras-Germán, J., Piedrahita-Ospina, A. y Ramírez-Velásquez, I. (2019). Competencias digitales, desarrollo y validación de un instrumento para su valoración en el contexto colombiano. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11(20), 205-232. https://										
PBCD8	PALF	Publinde	Virtu@MENTE - Revista	Herramientas de auto	SI	Competencias digitales	Silvia Margaj	2019	https://doi.org/10.1016/j.virtu.2019.100000	El avance de	Investigación	Vargas-Agreda, D. A. & Baldirís, S. (2019). Revisión bibliográfica: 22 docentes econ edades entre 18-56 años										
PBCD9	PALF	Publinde	Conocimiento Global	Percepciones docente	SI	Competencias digitales	Ruth Johann	2019	https://doi.org/10.1016/j.cono.2019.100000	El presente	Investigación	Ortiz, J. & Nuñez, R. (2019). Percepción Un diseño de fuente Docentes de la Fundación Universitaria San Alfonso adscritos al Programa de Psicología en el peno	Por las implicaci	Enseñanza apre	Didáctica y compor la notable disminución de interacción							
PBCD10	PALF	Publinde	Miradas	Proyecto Educativo C	SI	Competencias digitales	ELIZABETH	2019	https://doi.org/10.1016/j.miradas.2019.100000	La incorpora	Reflexión	Sequera, E. (2019). Proyecto Educativo Cualitativa		los estudiantes Eli	Para la Unesco (2018) "las competencias digitales se definen como un espectro	Inversión política	Sabría decirse, que cada era ha r	Para UNESCO (2003)	social mediante el u			
PBCD11	PALF	Publinde	Academia y virtualidad	Las competencias dig	SI	Competencias digitales	María Guade	2019	https://doi.org/10.1016/j.acad.2019.100000	Las compet	Investigación	Sánchez-Macías, A., & Veytia-Bucheli, E. (2019). Es una investigación 77 estudiantes de (el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, estrategias y c)	La sociedad de l	la sociedad del (la	eminente relevancia de la competencia digital, la conce							
PBCD12	PALF	Publinde	REVISTA BOLETÍN REC	Integración de las TIC	SI	Competencias digitales	Oscar David	2019	https://doi.org/10.1016/j.rec.2019.100000	Las Tecnolo	Investigación	Bustos, O., & Parra, K. (2018). Integrar: Enfoque Cuantitativo 45 profesores de ni	María H. Andersen (2009), quien propone un listado de competencias digitales: f	Integración de la	las competencias digitales modifican las practicas pedagogicas y potencia							
PBCD13	PALF	Publinde	Revista Logos Ciencia &	Interpretación de las c	SI	Competencias digitales	HECTOR MI	2018	https://doi.org/10.1016/j.logos.2018.100000	La investigac	Investigación	Castellanos, M. E., Nieto, Z. C., & Parra, C. (2018). La investigación, medi	Tres docentes, tres estudiantes, representativos de los programas de Tecnología de Información y c)	La tecnología co	Tal como se interpreta de De la Barrera y Donolo (2009), acerca de las tran							
PBCD14	PALF	Publinde	Latinoamericana de Est	Competencias digital	SI	Competencias digitales	María Luisa	2018	https://doi.org/10.1016/j.lat.2018.100000	Un buen nú	Investigación	Ríos-Sánchez, A., Álvarez-Mejía, M. L. y Torres-Hernández, J. (2018). Los estudiantes	competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analiz	La tecnología co	Evaluación de las competencias digitales dado el estilo de aprendizaje Des							
PBCD15	PALF	Publinde	I+D Revista de Investiga	Las competencias dig	SI	Competencias digitales	ALBA PATR	2018	https://doi.org/10.1016/j.id.2018.100000	Las condici	Investigación	Guzmán, A. & Gutiérrez, C. (2018). Las Cualitativo basado e	Empresas de Calz	Adell (2006) indica que las competencias digitales son el conjunto de competen	Redes sociale	Las empresas	Las competencias pueden clasificarse según Muño					
PBCD16	PALF	Publinde	CEDOTIC	Formación docente e	SI	Competencias digitales	William Orta	2018	https://doi.org/10.1016/j.cedot.2018.100000	Este articulo	Investigación	Alvarez, W. & Forero, A. (2018). Es: El estudio se ubica 4 docentes (rural y	En este artículo el termino de competencia digital no se encuentra definido sin e	Para las autor	En este artículo se habla de brecha digital y brecha digital cognitiva para l							
PBCD17	PALF	Publinde	REVISTA LATINOAMER	Tías las competencia	SI	Competencias digitales	David Arturo	2017	https://doi.org/10.1016/j.lat.2017.100000	En el preser	Investigación	Acosta-Silva, D. (2017). Tras las c)	metaanálisis cuali	revisión de 20 artí	competencias como una de las etapas del desarrollo de las potencialidades	Este es un artículo para el autor según los hallazgos arrojados logro clasificar los artículos seg						
PBCD18	PALF	Publinde	Palabra Clave	Estudio de las compe	SI	Competencias digitales	Paula Herrer	2017	https://doi.org/10.1016/j.pal.2017.100000	Hoy existen	Investigación	Lozano, J., Herrero-Diz, P., Del Toro, A. & Sánchez-M	1003 consumidores de ficción audiovisual									

Anexo 5. Asignación de códigos para la lectura en profundidad: artículos Scopus.

Código	Item	Base de Datos	Revista	Title	Disponible	Palabra clave	Año	Autores	País	Enlace	Language of	Resumen	Referencia APA	Metodología	Línea de tradición	Definición de CD	Aspectos de tensión	Idea clave 1	Idea clave 2	Idea clave 3	Idea clave 4	Cita textual
SCCCD1	ETD	Scopus	Education and Information Technology	Disengagement	Si	Competencia digital	2020	Bergdahl N., No	Suecia	10.1007/s10639-20-00000-0	English	With the digital	Bergdahl, N., No	Cuantitativo		Este estudio utiliza el término "competencia digital" para referirse a la capacidad de los estudiantes para utilizar la tecnología de manera efectiva. Si bien se espera que los estudiantes	1. Dominio de la tecnología, es decir, en este contexto, encontramos	Reforzar criterios de credibilidad de la información				
SCCCD2	ETD	Scopus	Journal of Document	A study of higher	Si	Competencia digital	2020	Martoukou K., No	Europa	10.1108/10-03-2020-0000	English	Purpose: An inquiry	Martoukou, K., No	Cuantitativo		El Marco Europeo de Competencias Digitales (DigComp) es un marco de referencia que define las competencias digitales de los ciudadanos. A pesar del énfasis anterior, las universidades	El programa de alfabetizaciones digitales (DDL) apoyó el desarrollo de las alfabetizaciones digitales de los estudiantes					
SCCCD3	ETD	Scopus	Research Paper	Developing knowledge	Si	Competencia digital	2020	Sansone N., Ces	Italia	10.1080/02671557.2020.1800000	English	A blended online	Sansone, N., Ces	Cualitativa - estudio de caso, instrumentos cuestionarios	Es una de las categorías de habilidades para el trabajo. Esta clasificación	El diseño del curso está inspirado en el modelo de competencias digitales de la Unión Europea. Los roles fueron: a) el tutor social (tarea: promover la participación de los estudiantes en el aprendizaje)	Utilizan muchas estrategias de aprendizaje	Los roles fueron: a) el tutor social (tarea: promover la participación de los estudiantes en el aprendizaje)				
SCCCD4	OFRA	Scopus	Pedagogia Social	LA COMPETENCIA DIGITAL	Si	Competencia digital	2019	Rodrigo-Moriche	España	10.7179/PSR1-2019-0000	Spanish	En un marco cualitativo	Rodrigo-Moriche	Estudio cuantitativo de tipo descriptivo e inferencial	Las siguientes dimensiones de la competencia digital siguen siendo relevantes: la alfabetización digital, la comunicación digital, la colaboración digital, la resolución de problemas y la seguridad digital. La competencia digital sigue siendo una	La oportunidad que brindan los entornos digitales para impulsar la participación de los jóvenes en el ejercicio de una ciudadanía digital						
SCCCD5	PALF	Scopus	Comunicar	Autopercepción	Si	Competencia digital	2020	León-Pérez F., B	México	10.3916/C62-2020-0000	Spanish	El mercado laboral	León-Pérez, F., B	Es un estudio de carácter cualitativo donde la metodología desarrollada en esta investigación es un análisis de los discursos	El desarrollo de las habilidades digitales es un análisis de los discursos	En PERU es uno de los países que se mantiene distante sobre el desarrollo de la competencia Digital de las veintinueve	Para los autores existen factores que influyen en el desarrollo de la competencia digital	Los autores confirman una cohesión entre pensar y actuar				
SCCCD6	PALF	Scopus	Education Policy	Appraisalment	Si	Competencia digital	2020	Suárez-Guerrero	Perú	10.14507/EPAA.2020.0000	Spanish	The development	Suárez-Guerrero	Estudio cualitativo								
SCCCD7	PALF	Scopus	Texto Livre	Experiences, sit	Si	Competencia digital	2020	Cacheiro-González	España	10.35699/1983-2020-0000	Spanish	Competency-based	Cacheiro-González	Cualitativa con un diseño de investigación no experimental	Para los autores las competencias digitales las definen desde la UNESCO (2018) como la capacidad de utilizar la tecnología de manera efectiva. Competencia: Pavié (2011, p. 77), q	Competencia innovación puede definirse, siguiendo a Marko et al. (2019, p. 393)						
SCCCD8	PALF	Scopus	Pixel-Bit, Revista	Competences in	Si	Competencia digital	2021	Olmedo E.O., V	España	10.12795/PIXELBIT.2021.0000	Spanish	In this study, we analyze the basic	Olmedo, E.O., V	El diseño de la investigación es de corte no experimental	La Competencia Digital es una de las ocho competencias que la UNESCO define. La competencia digital es una de las incluidas en el currículo oficial	La hora que dedican los estudiantes aumenta desde el año 2013 al 2018 siendo 9 horas/semana el mayor número de horas dedicadas a la competencia digital en la enseñanza	Este artículo donde se mira de una manera instrumental el uso del internet en la educación					
SCCCD9	PALF	Scopus	Enseñanza de la	Secondary study	Si	Competencia digital	2020	Valverde-Crespo	España	10.5565/REV1EN.2020.0000	Spanish	Nowadays, inte	Valverde-Crespo	Enfoque exploratorio y descriptivo	La competencia digital es una de las incluidas en el currículo oficial	La competencia digital en la enseñanza						
SCCCD10	OFRA	Scopus	Sustainability	Analysis of inte	Si	Competencia digital	2020	Vázquez-Cano	España	10.3390/su12020000	INGLES	This article anal	Vázquez-Cano, E	COMPETENCIAS VISUALES	define digital competence	In this sense,	Digital competence is one of the					
SCCCD11	OFRA	Scopus	Integration of E	Online safety as	Si	Competencia digital	2020	Tomczyk Ł., Ege	POLO니아	10.15507/1991-9191-2020-0000	English	Introduction. Di	Tomczyk Łukas	diagnostic test with 18 questions	AMERICANA	Digital competence was identified	On the other hand, a holistic and comprehensive approach is needed	The new topics are preferred such as digital competences and digital literacy	development of the necessary skills and expertise			
SCCCD12	PALF	Scopus	Sustainability	Digital technolo	Si	Competencia digital	2020	García F.A.M., U	España	10.3390/su12240000	English	The education s	Monroy García, F.	quantitative perspective,			It should be emphasised that there is a need for digital competences	López-Meneses et al. [39], in this study, the results in a requirement for new skills and competences				
SCCCD13	OFRA	Scopus	Publications	Digital compete	Si	Competencia digital	2020	Araújo-Villa N., U	España	10.3390/public12020000	English	Technologies ha	Araújo-Villa, N., U	Technologies have massively boosted digital competences	According to the European Commission (2018), learning using ICTs can occur in different ways. Additionally, learning using ICTs can occur in different ways. Thus, this group has grown according to the digital competences framework	Technologies have revolutionized the way we live and work. Furthermore, it is observed that digital competences are becoming a requirement for the labor market	Concerning results, digital competences are becoming a requirement for the labor market					
SCCCD14	PALF	Scopus	Sustainability	Digital compete	Si	Competencia digital	2020	Hajduová Z., Sm	Slovakia	10.3390/su12180000	English	Skills in using in	Hajduová Z., Smolčíková, J.	For the purpose of this study, own research was conducted	DigCompEdu 2018: Europe Most people still understand that form of digital competence is the ability to use digital technologies effectively	In the modern world, digital competences are becoming a requirement for the labor market	The division of competences in digital competences is becoming a requirement for the labor market					
SCCCD15	OFRA	Scopus	Frontiers in Edu	Mapping Digital	Si	Competencia digital	2020	Kumpulainen K.	POLO니아	10.3389/feduc.2020.0000	English	This study invest	Hajduová, Z., Smolčíková, J.	ENCUESTAS The purpose of this study was to investigate the digital competences of teachers	The results indicate that digital competences are becoming a requirement for the labor market	The concept of digital competences refers to the ability to use digital technologies effectively	Digital competences obviously depend on the age, professional activity or education of a given person [3]. These competences are becoming a requirement for the labor market					
SCCCD16	PALF	Scopus	Sustainability	Use of informat	Si	Competencia digital	2020	Llorent-Vaquero	Andalucía	10.3390/su12120000	English	The aim of this	Llorent-Vaquero	We performed a positivist exploratory study based on the European Digital Competence Framework For Citizens In 2013, digital competences are becoming a requirement for the labor market	European Digital Competence Framework For Citizens In 2013, digital competences are becoming a requirement for the labor market	that politics on a global, national or local level. Training for appropriate use of ICTs is fundamental at all educational stages. By the way, digital competences are becoming a requirement for the labor market						
SCCCD17	OFRA	Scopus	International Jo	Integration of ic	Si	Competencia digital	2020	Manco-Chavez J	PERU	10.54309/ijhe.v9i9.2020.0000	English	In these times	Manco-Chavez, J	The design of the present investigation is based on the European Digital Competence Framework For Citizens In 2013, digital competences are becoming a requirement for the labor market	COMPETENCIAS DIGITALES The digital skills of the 21st century are becoming a requirement for the labor market	On the other hand, in a research carried out in Peru, it was found that digital competences are becoming a requirement for the labor market	Consideration should be given to digital competences	Similarly, the analysis of the digital competences of teachers is becoming a requirement for the labor market				
SCCCD18	PALF	Scopus	International Jo	Preparing gradu	Si	Competencia digital	2020	Mn K., Khalid F.	Malaysia	10.14569/UACS.2020.0000	English	This systematic	Khuraib, MN.	This review adapts and adopts a systematic approach and conducted in line with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) protocol	COMPETENCIAS DIGITALES The digital skills of the 21st century are becoming a requirement for the labor market	On the other hand, in a research carried out in Malaysia, it was found that digital competences are becoming a requirement for the labor market	Focus is now not only on the issue of digital competences but also on the issue of digital literacy	Therefore it is safe to infer that digital competences are becoming a requirement for the labor market	Elillahi suggested that a curriculum framework should be developed to enhance digital competences			
SCCCD19	OFRA	Scopus	Australasian Jo	University stud	Si	Competencia digital	2020	López-Meneses	España	10.14742/AJET.5.2020.0000	English	This study anal	López-Meneses	quantitative methodology	competencia digital	The European Commission (2018) defines digital competences as the ability to use digital technologies effectively	Today's society demands new forms of digital competences	In general, publications focuses on digital competences	In Ferrari's (2012) report, digital competence is defined as: (A) set of knowledge, skills and attitudes that enable individuals to use digital technologies effectively			
SCCCD20	PALF	Scopus	International Jo	Digital literacy	Si	Competencia digital	2020	Katerina A., Ole	Ucrania	10.26803/ijlter.2020.0000	English	This article des	Andriushchenko, K., Rozhko, O., Tepluk, M., Semenyshyna, I., Y Liziina, A. (2020).	Digital literacy development trends in the professional environment. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(7), 55-79. https://doi.org/10.26803/ijlter.2020.0000	Digital citizenship	The changes and transformations experienced by digital citizenship	The concept of digital citizenship is becoming a requirement for the labor market	Digital citizenship continues to evolve	Related dimensions of digital citizenship			
SCCCD21	OFRA	Scopus	International Jo	The possibilities	Si	Competencia digital	2020	Holík I., Sándor	EGIPTO	10.3991/ijep.v11i2.2020.0000	English	New graduates	Khalid, A. (2013)	CUALITATIVA	SOFT SKILLS	'Soft skills' is an umbrella term for all the skills that are not easily quantifiable	New graduates have to meet several requirements in the labor market	The issue of personal relationship is always received by great interest. It includes the development of digital competences				
SCCCD22	OFRA	Scopus	IAFOR Journal of	Digital skills at	Si	Competencia digital	2020	Kolodziejczyk L.	Papúa Nueva Guinea	10.22492/ije.8.2.2020.0000	English	The purpose of	Kolodziejczyk L.	CUALITATIVO	This study utilizes the digital skills of the 21st century	While researching the digital skills of the 21st century, it was found that digital competences are becoming a requirement for the labor market	In relation to measuring digital skills, Ilomäki, et al. (2016) observe that in policy related papers, the term "skills" has been replaced by the term "competences"					
SCCCD23	OFRA	Scopus	Emerging Scienc	Digital readines	Si	Competencia digital	2020	Zalite G.G., Zvir	LITUANIA	10.28991/esj.2020.0000	English	Nowadays, stud	Zalite, G. G., & Zvirbaitė, J. (2020).	The research methodology is based on digital skills	According to J.B. Horrigan, digital competences are becoming a requirement for the labor market	The manifestations of the digital economy are becoming a requirement for the labor market	The in-depth research conducted by LLU scientists on the LLU study digital environment gave evidence that student digital competences are becoming a requirement for the labor market					
SCCCD24	OFRA	Scopus	Education in the	Assessment of	Si	Competencia digital	2020	Crawford-Visbal	Argentina	10.14201/eks.19.2020.0000	English	Professional ski	Crawford-Visbal	We employed both qualitative and quantitative methods	DIGITAL SKILLS	There are several definitions of digital skills	The majority of students do almost most of the digital skills	The biggest challenge we face as teachers is overcoming our limitations, not becoming an obstacle for young universities				

Código	Item	Iniciales	Base de Datos	Revista	Título	Disponibilidad	Palabra clave	Autor	Año	Enlace	Resumen	Tipo de Artículo	Referencia APA	Línea de tradición	Definición de Bildung	Definición de Bildung digital	Imagen de hombre	Aspectos de tensión	Idea clave 1	Idea clave 2	Idea clave 3	Cita textual
PB81	1	ETD	Publindex	PEDAGOGIA Y SABER	Vocacional und Liber	Si	Bildung	Heklova Horrich	2019	https://revistas.pedagogia.org/doi/pdf/10.1016/j.rped.2019.07.001	El populismo lema de Johann Her	reflexión	Horlacher, R. (2019). Tradición alemana	la teoría de Bildung de Humboldt se centra princ	No	La idea de hombre se centra en la	En el contexto de este debate, que tuvo lugar en	Todas estas características qu	Aunque la perfección individua	Pestalozzi asumió que el aprendizaje, y por lo tanto el d		
PB82	2	ETD	Publindex	Revista Edits	El problema de la libe	Si	Bildung	Faciundo Riggs	2019	http://dx.doi.org/10.1111/rpe.12311	Este artículo tiene como objetivo anal	reflexión	Ríos Flores, Pablo (Tradición alemana	la noción de Bildung. Interpretada como Selbstbil	No	El proceso de autoconfiguración	El artículo muestra una discusión entre Hegelgery					
PB83	3	OFAA	Publindex	PEDAGOGIA Y	La racionalidad	si	Bildung	Andrés Felipe	2019	https://revistas.pedagogia.org/doi/pdf/10.1016/j.rped.2019.07.001	El objetivo de este texto derivado de	reflexión	Alves, A. (2019). La tradición alemana	la idea central que llevó a la fundación de la	No	En el modelo humboldtiano, la	El Estado y la economía moderna reestaban un	Al mercado de trabajo de la	La imposición de la lógica del	El modelo	En ese sentido, a diferencia de	
PB84	4	OFAA	Publindex	PEDAGOGIA Y	Educación	Si	Bildung	Horlacher, R.	2019	https://revistas.pedagogia.org/doi/pdf/10.1016/j.rped.2019.07.001	Este artículo pretende examinar la	investigación	Horlacher, R. (Tradición alemana)	En consecuencia,	No	El Método (Die Methode, eine Denk	Pestalozzi assume que el aprendizaje y, por ende,	En consecuencia, incluso la	La educación no era vista	Pestalozzi abogaba por el		
PB85	5	OFAA	Publindex	RATIO JURIS	EL IMPERATIVO	Si	Bildung		2017	http://publicaciones.usj.edu.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&Itemid=123	El propósito de este escrito	investigación	Blairdon, A.F.H. Filosofía	La formación es el proceso por medio del cual	No	El ser natural es lo indeterminado		Toda acción y reflexión social	La educación es ajustamente el	La formación no puede	El deber no puede ser una	
PB86	6	ETD	Publindex	LA PALABRA	Formación (Bildung)	Si	Bildung	Sneider Savedra	2017	https://doi.org/10.1193/bj.2017.11.1193	La invención de mundos posibles que	Investigación	Savedra Rey, S. (2 tradición alemana	Bildung desde la tradición pedagógica alemana: la	No	Aunque es notorio en el campo conceptual que	Si la formación es una indagac	¿Quiénes se forma reconoce la impo	El texto solo puede actualizarse mediante el acto de leer, en e			
PB87	7	ETD	Publindex	PEDAGOGIA Y SABER	Antropología pedagóg	Si	Apedagogica	a Rey, Sneider	2020	https://revistas.pedagogia.org/doi/pdf/10.1016/j.rped.2020.07.001	En el marco de la tradición alemana	investigación	Savedra, L. y Sa	Tradición alemana	Se reconoce que el hombre no nace determi	No	La antropología pedagógica explora s	En cuanto disciplina, esta antro	En suma, la tradición pedagóg	Imágenes generales de la	A partir de la idea de cultura co	
PB88	8	OFAA	Publindex	Revista Kavilando	La educación como si	Si	Apedagogica	Diego Alejandr	2017	https://kavilando.org/handle/document/12345	la tesis central de este texto girará e	investigación refle		pedagogía crítica	No	En contra viv con esta postura fascis	ser humano es inacabado y puede tener conciencia de ello, entonces, la educación como práctica de la libertad es una educación inacabada y concisionadora. Esta educación como proceso permanente de búsqueda de la libertad, implica formalmente en el sujeto, la conciencia de su proyecto humano de "ser más" es decir, permite en	El diálogo es la acción común	Para una educación como prác	La educación como práctica de libertad se funda en el		

[illegible]

Anexo 8. Selección de artículos para fase 5

Código	Iniciales	ase de Data	Revista	Título	Disponibilidad	Palabra clave	Autor	Año	Enlace	Resumen	Tipo de Artículo	Referencia APA	Línea de tradición	Metodología	Población	Definición de FORMACION	Aspectos de tensión	Idea clave 1	Idea clave 2	Idea clave 3	Idea clave 4	Cita textual
PBF1	PALF	Publindex	Revista Latinoamericana	Formación biológica en enfermería desde la perspectiva de los docentes	SI	Formación	Gloria Meliz	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	El objetivo de este trabajo fue analizar	Aldana de Becerra, G. M., Tovar R.	enfoque fenomenológico	5 docentes			Se definen los	La biología es e	Conforme a lo manifestado por Zúñiga (5), los educadores				
PBF2	PALF	Publindex	Revista de Investigación	El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes	SI	Formación	Iris del Socco	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	El objetivo de este trabajo fue analizar	Díaz-Garay, I. del S., Navárez-Escobar	un estudio de 44 estudiantes, 24 padres de familia, 25 docentes y 5 directivos docentes				El proyecto de Formación: PaChappaz (2015) el acto de educar es una tarea que						
PBF3	QFRA	Publindex	Cuestiones de Filosofía	(Bildung) y apropiación de la tradición en tiempos tecnológicos	SI	Formación	Rodrigo José	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	El artículo reflexiona	Schuck, R. (2020). Formación (Bildung) y apropiación de la tradición en tiempos tecnológicos. Cuestiones De Filosofía, 6(27), 111–126. https://doi.org/10.19053/01235095.v6.n27.2020.12027											
PBF4	PALF	Publindex	COLOMBIAN APPLIED	Modernizando la formación inicial de docentes en Chile: un estudio de caso de una	SI	Formación	Eric Gómez	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	Los programas de formación inicial	Gómez, E., y Walker, W. (2020). M This work adopted a mixed-research method					Competency-Based Learning	Abraham y Farias (2010) explicaron que en Chile, "surge una necesidad u					
PBF5	PALF	Publindex	Pensamiento, palabra y Resiliencia y alteridad	la transformación de las prácticas artísticas desde el trabajo	SI	Formación	Juan Carlos	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	El trabajo con	Reflexión	Arias, J. (2019). Resiliencia y alteridad: la transformación de las prácticas artísticas desde el trabajo con "el otro" (pensamiento). (palabra)...				Y El poder del arte Las fotografías El arte se erige como herramienta de producción a						
PBF6	PALF	Publindex	Revista Guillermo de O	Aportes de la antropología ficcionalista a la formación humana	SI	Formación	Liliana Saavedra	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	La noción de sentido común	(Saavedra Rey, S. En la línea investigativa de las teorías antropológicas (Schele, 1980, 1972, 1993a, 1993b, 1997, Duch y Chillon, 2012), literaria (Eagleton, 2012),					En el marco de la tesis fundar En el marco de la exploración en el lenguaje para nombrar						
PBF7	PALF	Publindex	Ikala, Revista de Lengua	Relatos y experiencias del profesorado de inglés: trayectos de su recorrido	SI	Formación	Nelly Sierra	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	En el Programa	Investigación	Sierra, N. (2020). Relatos y experiencia estudio de casos de 3 docentes				En ese sentido Formación: En cuanto involucra la experiencia personal de cada u						
PBF8	PALF	Publindex	LINGÜÍSTICA Y LITERA	LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS DISCURSIVOS LECTORES EN EL POSTD	SI	Formación	Leydy Garay	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	En este	e Reflexión	Garay, L. (2020). La formación de los sujetos discursivos lectores en el postdesarrollo. Lingüística Y Literatura, 41(77), 370–385. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a16				Más allá delos Formación: "a Este artículo hace una reflexión al sistema educativ						
PBF9	PALF	Publindex	FLUIDOS	Lenguaje y formación humanística	SI	Formación	Adriana Chaz	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	Este artículo reflexiona		Cárdenas, A. y Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. Folios, 52, 51–70 https://doi.org/10.17227/folios.52-11775										
PBF10	PALF	Publindex	Ikala, Revista de Lengua	La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil	SI	Formación	Esther Trigo-R	2020	https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a16													
PBF11	PALF	Publindex	HISTORIA	Revista de Schultes y el caucho: formaciones regionales y estatales en Vaupés (1942-1970)	SI	Formación	Esteban Rizo	2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	Este artículo analiza las relaciones entre las exploraciones de Richard E. Schultes, la extracción del caucho y los procesos de formación del Estado a escala regional que tuvieron lugar en Vaupés entre 1942 y la década de 1970, cuando terminó el "segundo boom" de la industria caucho												
PBF12	PALF	Publindex	Ikala, Revista de Lengua	Una revista académica como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias	SI	Formación		2020	https://doi.org/10.1016/j.biol.2020.101611	Para iniciar	REFLEXION	Schuck, R. J. (2020) BILDUNG				La formación, ya en su esencia, apunta hacia algo que b La racionalidad es des Pensada desde El ciberespacio						