

**FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA AUTÓNOMA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR VIRTUAL EN COLOMBIA
(CASO UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD)**

TESIS DOCTORAL

DIGNORA INÉS PÁEZ GIRALDO

Directora

DRA. MARÍA EUGENIA NAVAS RÍOS

Director Internacional

DR. JESÚS DOMINGO SEGOVIA

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA: PEDAGOGÍA, CURRÍCULO, DIDÁCTICA
LINEA: “EDUCACIÓN SUPERIOR: CURRÍCULO, GESTIÓN, EVALUACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**

2016

**FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA AUTÓNOMA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR VIRTUAL EN COLOMBIA
(CASO UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD)**

TESIS DOCTORAL

DIGNORA INÉS PÁEZ GIRALDO

Directora

DRA. MARÍA EUGENIA NAVAS RÍOS

Director Internacional

DR. JESÚS DOMINGO SEGOVIA

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA: PEDAGOGÍA, CURRÍCULO, DIDÁCTICA
LINEA: “EDUCACIÓN SUPERIOR: CURRÍCULO, GESTIÓN, EVALUACIÓN
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**

2016

Agradecimientos

A Dios mi creador, luz, guía. Por ser la fuerza en los momentos de mayor debilidad, sabiduría para afrontar los momentos más críticos.

Al Rector de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Jaime Alberto Leal Afanador, por su participación, disposición y valiosos aportes en el estudio.

A los estudiantes, docentes y líderes de los programas de Licenciatura en Filosofía, Psicología y Comunicación Social, de la UNAD por la disposición y apertura mostrada durante los encuentros de recolección de información.

A la Doctora María Eugenia Navas, por su amistad, asesoría, apoyo permanente, confianza y valoración en mis capacidades.

Al Doctor Jesús Domingo Segovia, por su incondicional apoyo, orientaciones claras, precisas y paciencia en el proceso.

A RUDE COLOMBIA, CADE CARTAGENA, por los espacios de formación y consolidación profesional.

A Mi esposo Héctor Castillo Castro, por su gran apoyo permanente e incondicional, acompañamiento, dedicación, comprensión.

A mis padres y hermanos, sobrinos, por la confianza, motivación y comprensión que siempre he recibido de ellos.

Dignora Inés Páez Giraldo

Tabla de contenido

Resumen	IX
Abstract	X
Capítulo 1: El problema de investigación	1
1.1. Delimitación Del Problema.....	1
1.1.1. Naturaleza.....	1
1.1.2. Magnitud.....	3
1.1.3. Necesidad.....	5
1.1.4. Pertinencia	8
1.2. Planteamiento del Problema	10
1.3. Objetivos	11
1.3.1. Objetivo General de investigación.....	11
1.3.2. Objetivos de investigación	11
1.4. Justificación.	12
Capítulo 2: Marco Teórico.....	17
2.1. Estado de arte.....	17
2.1.1. Intervenciones pedagógicas en la ética ciudadana y la cultura democrática. ..	18
2.1.2. Modelos y representaciones de ciudadanía existentes	27
2.1.3. Competencias ciudadanas en educación virtual.....	29
2.1.4. Educación pública y ciudadanía	38
2.2. Marco Referencial.....	42
2.2.1. Jürgen Habermas y el actuar comunicativo.	42
2.2.2. Manuel Castells: identidad redefinida.....	43
2.2.3. Puig, Mead, Vygotsky, Piaget y Cortina: formación de ciudadanos autónomos. 45	45
2.2.4. Giroux - la ciudadanía activa: empoderamiento y emancipación.....	48
2.2.5. Pierre Lévy: la formación de la ciudadanía autónoma en la virtualidad.	50
2.3. Marco Conceptual	55
2.3.1. Ciudadanía.	55
2.3.2. Autonomía.	68
2.3.3. Educación Superior Virtual–ESV	70

Capítulo 3: Contextualización.....	73
3.1. Una mirada a la Educación Abierta y a Distancia	73
3.1.1. Surgimiento y desarrollo de la educación abierta y a distancia.....	73
3.1.2. Acercamiento a la Educación a Distancia en España y Latinoamérica	78
3.1.3. Fortalezas y debilidades de la Educación a Distancia.	133
3.2. La Educación a Distancia en Colombia.	139
3.2.1. Antecedentes de la Educación a Distancia en Colombia.	139
3.2.2. Análisis legislativo de la Educación a Distancia en Colombia.	153
3.2.3. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.....	160
Capítulo 4: Metodología	185
4.1. Tipo de Investigación	185
4.2. Método	187
4.2.1. Diseño de trabajo	187
4.3. Técnicas de recolección de datos	188
4.3.1. Relatos o Narraciones.	188
4.3.2. Entrevista.	189
4.4. Instrumentos de Registro de Datos.....	190
4.4.1. Formatos de narraciones.	190
4.4.2. Guía de tópico de la entrevista.	191
4.4.3. Proceso de recogida de información y Protocolos de registro de respuesta.	194
4.5. Procedimientos para el análisis de datos.....	194
4.5.1. Exploración inicial.	198
4.6. Condiciones Éticas de Investigación	207
4.7. Informantes posibles del caso	208
4.7.1. Selección de informantes.	208
4.8. Rigor Metodológico	210
Capítulo 5: Resultados.....	213
5.1. Concepción de ciudadanía autónoma por parte de la comunidad educativa.....	213
5.1.1. Democracia en construcción.	214
5.1.2. Educación Liberadora.....	234

5.2.	Concepciones pedagógicas y didácticas en la formación de la ciudadanía autónoma en educación superior virtual. Caso Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	252
5.2.1.	Pensamiento crítico.	254
5.2.2.	Bien común.	261
5.2.3.	Comunicación.	271
5.3.	Política institucional frente a la formación en ciudadanía autónoma a partir de las concepciones de la comunidad académica de la UNAD.	278
5.3.1.	Pensamiento crítico.	281
5.3.2	Bien común	288
5.3.3.	Comunicación.	300
Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones		309
6.1	Conclusiones.	309
6.1.1.	Objetivo de investigación 1.	309
6.1.2.	Objetivo de investigación 2.	311
6.1.3.	Objetivo de investigación 3.	314
6.2.	Lineamientos curriculares de Formación en Ciudadanía Autónoma para la Educación Superior Virtual en Colombia.	315
Bibliografía.		324

Lista de tablas

Tabla 1. Programas Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente	175
Tabla 2. Prog. Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios ...	176
Tabla 3. Programas Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería	177
Tabla 4. Programas Escuela de Ciencias de la Salud	178
Tabla 5. Programas Escuela de Ciencias de la Salud	179
Tabla 6. Programas Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanas	181
Tabla 7. Guía de entrevista docentes y estudiantes	193
Tabla 8. Guía de entrevista a directivos.	194
Tabla 9. Categorías y subcategorías emergentes	207
Tabla 10. Selección de informantes	209
Tabla 11. Categorías y subcategorías para la construcción de la concepción de la ciudadanía autónoma	213
Tabla 12. Categorías y subcategorías en la formación de la ciudadanía autónoma	254
Tabla 13. Categorías y subcategorías documentos política pública institucional.....	280
Tabla 14. Política institucional frente a formación en ciudadanía autónoma.....	308

Lista de figuras

Gráfico 1. Sistemas estratégicos UNAD	171
Gráfico 2. Mapa de centros	172
Gráfico 3. Relación objetivos preguntas entrevista.....	190
Gráfico 4. NVivo 10. Consulta de frecuencia de palabras.....	199
Gráfico 5. Nube de palabras.....	200
Gráfico 6. Mapa ramificado	201
Gráfico 7. Análisis de conglomerados	202
Gráfico 8. Frecuencia de palabras en Excel	203
Gráfico 9. Construcción de nodos o categorías y subcategorías	204
Gráfico 10. Atributos de los entrevistados	205
Gráfico 11. Sociedad ideal - Democracia en Construcción	214
Gráfico 12. Educación liberadora	235
Gráfico 13. Pensamiento crítico	254
Gráfico 14. Bien común.....	262
Gráfico 15. Comunicación	272

Resumen

Esta propuesta investigativa pretende dar una respuesta a la pregunta: Si la educación virtual plantea nuevos espacios de creación, interacción y cooperación humana, entonces, ¿cómo se debe formar en ciudadanía autónoma desde la Educación Superior Virtual en Colombia? Para ello se planteó elaborar lineamientos curriculares de formación en ciudadanía autónoma para la Educación Superior Virtual en Colombia a partir de los actores académicos de la UNAD. Es un estudio de caso, se utilizó como referente epistemológico la investigación cualitativa instalada en el paradigma interpretativo, donde prima el análisis hermenéutico-crítico fundamentado en la teoría del interaccionismo simbólico, apoyado en la teoría fundamentada para la construcción de los hallazgos. Concluye con la construcción de lineamientos curriculares que contemplan aspectos fundamentales si se quiere aportar a la formación de la ciudadanía autónoma desde la educación virtual.

Palabras Claves: Ciudadanía autónoma, formación, educación superior virtual.

Abstract

This research aims to give an approximate answer to the question: If virtual education offers new opportunities for interaction, human bonding and cooperation, then how autonomous citizenship should be formed in Virtual Higher Education in Colombia? This was raised to develop curricular guidelines for training in autonomous citizenship for Virtual higher education in Colombia starting from academic stakeholders of UNAD. It is a case study, that was used as a reference installed in the interpretative paradigm. In this paradigm raw materials of hermeneutico-critico analysis based on the theory of symbolic interactionism, are supported in a theory founded for the construction of the findings. It concludes with the construction of curriculum guidelines that cover fundamentals if you want to contribute to the formation of autonomous citizens from virtual education.

Keywords: Autonomous Citizenship, training, virtual higher education.

Capítulo 1: El problema de investigación

1.1. Delimitación Del Problema

1.1.1. Naturaleza.

En el año de 1981, el presidente Belisario Betancourt funda la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, reconocida hoy como una de las universidades más grandes de Colombia y de la región. La UNAD es en esencia una universidad social-comunitaria, que propugna por la innovación, el desarrollo tecnológico y la investigación aplicada a las comunidades. La presencia institucional de la UNAD se visibiliza en cada rincón del país y fuera de él. En un curso académico, pueden interactuar estudiantes y docentes de las diferentes regiones de Colombia y del exterior. Por esta razón, la universidad ofrece la oportunidad de encuentro a ciudadanos de distintas regiones y culturas, lo que la vincula y la proyecta a actuar no solo en lo local sino también en lo global, a través de redes académicas de aprendizaje y de redes de profesionales formados en la institución.

Un estudiante de la UNAD puede encontrar opciones de formación en ciudadanía en cursos que en su mayoría son electivos. Entre otras opciones existen las siguientes: Construyendo Ciudadanía, Competencias Ciudadanas, Cultura Política, Comunidad Sociedad y Cultura, Ética, La Ciudad como Propuesta Cultural, etc. Sin embargo, es necesario preguntar ¿promueven las didácticas aplicadas en la UNAD los valores y las competencias para la ciudadanía autónoma? ¿Qué percepción tienen estudiantes y docentes de la UNAD sobre las pedagogías y didácticas de la ciudadanía autónoma?, ¿Cuál es la concepción de la comunidad educativa sobre ciudadanía autónoma?

Ciertamente, estas preguntas movilizan el problema desde el contexto de la UNAD hacia la construcción de lineamientos curriculares para la educación superior en ciudadanía autónoma en Colombia. En su origen, como política educativa pública, la formación en ciudadanía en el país se enmarca en dos grandes corrientes teórico-prácticas que afectaron la educación colombiana en el Siglo XX: a) Por un lado, las universidades recibieron una gran influencia de las teorías educativas europeas, especialmente de la corriente francesa, que hizo énfasis en las exigencias didáctico-pedagógicas de la disciplina, el saber disciplinar, el aprendizaje memorístico y la formación de élite; dicha influencia definió una concepción heterónoma y excluyente de la educación que aún tiene vigencia en las mentalidades de los actores educativos, sobre todo en provincia. b) De otro lado, desde finales de los años sesenta del siglo XX la concepción norteamericana de currículo, evaluación y calidad de la educación permeó el sistema educativo en su conjunto, situación que facilitó la adopción en el lenguaje educativo oficial de conceptos como eficiencia, calidad, competencias y acreditación. Las dos fuentes teórico-pedagógicas permitieron el desarrollo de una concepción de lo educativo de corte instrumental que se fortaleció con los avances y aplicabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación.

El influjo de estas teorías limitó el tema de la ciudadanía a la instrucción técnica e instrumental bajo la lógica del mercado, la producción, la tecnocracia y un tímido énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía. Esta concepción curricular, proyecta como valores centrales de formación en ciudadanía la sumisión, el individualismo, la disciplina, el respeto a las instituciones, una ciudadanía veladamente heterónoma; gestiona el desarrollo del ejercicio del derecho al voto, el trabajo en grupo y el logro de metas comunes, con el sesgo individualista que caracteriza a la racionalidad instrumental. Bien lo entendió Gutmann (1987) al

afirmar que la gente que “sólo es gobernada por el hábito y la obediencia (...) es incapaz de construir una sociedad de ciudadanos soberanos” (p. 51).

Esta concepción curricular es un espejo en lo educativo de lo que ocurre en la realidad social del país y la región latinoamericana. Un marcado abstencionismo electoral, una indiferencia latente por lo público, una baja participación de los ciudadanos en la solución de los problemas de las comunidades, son aspectos bien conocidos en nuestros países. La participación y la cultura ciudadanía no mejoran a pesar de que la cobertura educativa es cada vez mayor y segmentos importantes de la población acceden con facilidad al sistema.

1.1.2. Magnitud.

Ciertamente, no se puede negar el papel de la educación en la transformación de la sociedad, pero tampoco el papel de la sociedad en la transformación del sistema educativo. Algunos eventos del ámbito continental y nacional han contribuido al despertar de la ciudadanía tanto en la praxis social como en la gestión educativa. El malestar social, generado por regímenes dictatoriales o de marcada corrupción, ha provocado el resurgimiento de nuevas tendencias políticas en algunos países de América Latina como el caso de Brasil, Venezuela, Ecuador, Nicaragua y Argentina. En Colombia, la presión social del constituyente primario, contribuyó al surgimiento de la Constitución de 1991, que favoreció elementos de participación ciudadana y generación de espacios políticos a nuevos movimientos y partidos, así como el reconocimiento e inclusión social de minorías étnicas, culturales, religiosas y sexuales. Esta nueva Constitución Política, planteó también la necesidad de que el sistema educativo asumiera como un eje fundamental de la instrucción pública la formación en valores y competencias para la ciudadanía activa y democrática. A más de 20 años de distancia, es evidente que el sistema

educativo ha avanzado frente a la manera tradicional de la formación para la democracia gracias a los derroteros trazados por la Constitución de 1991.

Si la realidad social moldeara al sistema educativo, habría que reconocer que los cambios sociales, tecnológicos y comunicacionales de la primera década del siglo XXI exigen una profunda revisión de la manera como la educación superior virtual se ha acomodado a la sociedad digital, a sus lenguajes, prácticas y acontecimientos, a los nuevos ciudadanos virtuales interconectados. Un ejemplo de la manera como se puede reaccionar ante esta situación lo encontramos en Europa. Allí, el Estado impulsa la formación en competencias sociales, ciudadanas y digitales (Bolívar & Moya, 2007; López 2009). Existe una fuerte preocupación porque el ciudadano formado en ambientes de aprendizaje virtual, conozca sus derechos, asuma sus deberes y desarrolle hábitos cívicos que integre exitosamente a su vida profesional (Bolívar & Pereyra, 2006). Esta preocupación es legítima; la sociedad digital genera nuevas posibilidades de conocimiento e interacción que ligan la inteligencia colectiva, la creatividad, el trabajo colaborativo, la opinión y el juicio razonado, la transparencia de las instituciones, etc. En este contexto digital, la formación para la ciudadanía recobra una fuerza inusitada. El mundo está cambiando sí, pero los cambios son subjetivos: cambian las formas de comunicación humana, de interacción y de vínculo social. Cambia la sociedad que muta de la realidad física a la realidad virtual. En ese proceso cambia también la manera en que se es ciudadano y se participa en lo público.

Los grandes cambios traen consigo grandes retos: la virtualización permite al sistema educativo, y a la educación superior universitaria en particular, atender una población mayor de estudiantes, diversificada social y culturalmente. La educación virtual mejora la calidad y amplía

la cobertura de la educación superior, genera mayor pertinencia y equidad de acceso y una nueva manera de construir identidad en la sociedad del conocimiento (Silvio, 2006; Leal, 2013).

1.1.3. Necesidad.

Tradicionalmente, el tema de la democracia se ha asociado con partidos y movimientos políticos, con el derecho al voto y los ejercicios electorales de representación política, en suma, con la ciencia política y los politólogos. En el imaginario popular, esta perspectiva de la democracia ha generado desazón y apatía en los ciudadanos, bien sea por las irregularidades que cometen algunos gobernantes y funcionarios de la administración, o por las promesas incumplidas de los políticos. Desafortunadamente en la construcción de este imaginario social han contribuido los medios de comunicación manipulando la opinión y desinformando, y las instituciones educativas que se han limitado a una pedagogía tradicional de conceptualización de la política y la democracia sin una visión clara y contundente de la formación ciudadana para la participación y defensa de lo público.

Sin embargo, en la última década del siglo XX y en lo que va corrido de este nuevo siglo, las interpretaciones y prácticas de la democracia han ido cambiando hacia un paradigma que renueva la visión tradicional del derecho al voto, la lucha entre partidos y el poder de las mayorías como ejes conceptuales de la formación en ciudadanía. Los temas de inclusión, minorías, género, pluralismo, participación y el papel de la ciudadanía en la gestión de lo público han adquirido gran relevancia en diversos ámbitos sociales, especialmente en la educación. Una serie de eventos a nivel global y continental pueden dar una idea de la importancia de la iniciativa ciudadana y de la esfera pública en el cambio social que está ocurriendo:

(...) la creciente apatía de los votantes y la crónica dependencia de los programas de bienestar en los Estados Unidos, el resurgimiento de movimientos nacionalistas en distintos países de Europa, las tensiones creadas por una población crecientemente multicultural y multirracial en Europa Occidental, el desmantelamiento del Estado de bienestar en la Inglaterra thatcheriana, el fracaso de las políticas ambientalistas (...) Estos acontecimientos han mostrado que el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su “estructura básica” sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. (Kymlicka y Norman, 1996, p. 6)

Un mundo globalmente interconectado plantea nuevas formas de organización humana, nuevos lenguajes, formas inéditas de reproducción social y cultural. Ante esta nueva cultura digital, la educación superior tiene la tarea de responder a este contexto virtual con creatividad e innovación ofreciendo prácticas pedagógicas que formen profesionales competentes con los valores y desempeños de la sociedad digital:

La ciudadanía comienza a ser parte del universo de las tecnologías de la información y la comunicación, pues éstas han alterado la cotidianidad de la población en general, es por ello que hoy es posible hablar de la cibercultura como resultado de las actuaciones de determinados colectivos que utilizan internet como principal espacio para la información y comunicación. (Rodríguez, 2008, p. 154).

En la sociedad digital una nueva ciudadanía virtual está emergiendo. Ante esta realidad, la EsV debe reconocer el papel transformador de las tecnologías de la información y la

comunicación en la construcción de la esfera pública, y las implicaciones sociales, institucionales y culturales que ésta conlleva para las sociedades humanas. Así, no se puede negar que el paradigma educativo tradicional, vigente desde hace más de doscientos años, está cambiando, está siendo sustituido por un nuevo paradigma Informático-Telemático (Casas, 2005).

La educación superior tiene en la virtualidad una oportunidad histórica de aportar al cambio de las tradicionales concepciones y prácticas de la democracia. Para ello, es necesario formar en la participación social, en la defensa de lo público, en la convivencia pacífica con conflictos, en el pluralismo religioso, moral y político, en la aceptación de la diversidad cultural y la necesidad de la inclusión social (Cortina, 2005; 2011). Pero la educación superior virtual, también debe apropiarse de las competencias que la sociedad digital genera en sus ciudadanos e integrarlas a sus currículos de manera urgente, pues de lo contrario seguiría reproduciendo formas caducas de interacción social y de participación ciudadana, que no se son efectivas en la actividad profesional de sus estudiantes ya formados, ni en su vínculo con las instituciones y la democracia. Competencias para la inteligencia colectiva, el trabajo en redes, la multitarea, la navegación transmedia, las simulaciones, la identidad proyectiva, el juego, son hoy definitivas para el posicionamiento profesional de los ciudadanos digitales (Jenkins, 2005).

La rápida transformación de la sociedad digital, su característica aceleración del tiempo, implica la existencia de un desfase entre las prácticas emergentes naturalmente y la generación de políticas públicas para la educación superior virtual, y de manera consecuente para la formación en ciudadanía autónoma. El Ministerio de Educación Nacional, en asocio con Instituciones de Educación Superior, entre ellas la UNAD, ha publicado recientemente una Relatoría de las mesas de trabajo reunidas para conceptualizar y generar políticas para la

educación superior a distancia y/o virtual en Colombia (Salazar y Melo, 2013). Entre los vacíos de política pública y currículo que las instituciones convocadas reconocen se anota que

No ha existido una política pública, de carácter estatal, que trascienda a los diferentes gobiernos, sino que se ha expresado generalmente de manera coyuntural por parte de las Administraciones de turno (...) la normatividad sobre Educación a Distancia es una normatividad derivada o subsidiaria de la educación presencial. (Salazar & Melo, 2013, p. 101)

1.1.4. Pertinencia

Sin duda, la EaD no es un acontecimiento novedoso. Surge a mediados del siglo XX con la meta de brindar una solución a los problemas de un número elevado de personas que deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos alcanzados por las instituciones de educación formal presencial. La EaD cuenta, entre otros, con dos rasgos fundamentales: por un lado genera equidad social creando condiciones de transmisión de conocimientos y desarrollo de capacidades y habilidades individuales, por otro lado, moviliza el saber acumulado por la humanidad, distribuyéndolo por todos los rincones del planeta donde hay presencia humana. En el Memorandum sobre la enseñanza abierta a distancia en la Comunidad Europea (COM 91/388 final, Bruselas, 12-11-1991) se define la enseñanza a distancia como cualquier forma de estudio que no se encuentre bajo la supervisión continua o inmediata de tutores, pero que no obstante cuenta con la orientación, planificación e instrucción de una organización de asistencia educativa. Por lo tanto, la enseñanza a distancia exige un gran componente de aprendizaje independiente o autónomo, de desarrollo del pensamiento crítico, razón por la cual su desarrollo

depende, en gran medida, del diseño didáctico del material que debe sustituir a la interactividad entre estudiante y profesor en la enseñanza normal cara a cara.

Apple y Beane (2005) resaltan el papel protagónico del docente en la EaD; consideran que el profesor es el responsable de liderar los procesos de aprendizaje en el estudiante posibilitando la vivencia de experiencias democráticas en la escuela, así como la necesidad de desarrollar la capacidad de emitir juicios, realizar acciones autónomas, razonar los motivos por lo que hace una elección u otra (Imberón, Majó, Mayer, Mayor, Menchú & Tedesco, 2002).

De igual forma que la sociedad digital abre las puertas para una comunicación todos-todos, de cooperación permanente y continua, la educación superior virtual tiene la tarea de liderar los cambios en el desarrollo de las nuevas competencias virtuales para la e-Learning.. En efecto, las redes sociales y las aplicaciones móviles hacen posibles formas de interacción y de subjetividades no conocidas, formas de vínculos sociales en los que hacen público lo privado y viceversa.

Si esto ocurre con las interacciones personales de los nuevos ciudadanos virtuales, entonces, ¿qué ocurre con las interacciones ciudadano-ciudadano, ciudadano-Estado, ciudadano-empresa, ciudadano-comunidad? ¿Se mejoran las competencias básicas de comunicación y de trabajo cooperativo, de autogestión y autoformación? ¿Se evidencian las capacidades de argumentación razonada, de diálogo no manipulado, de opinión crítica, de voluntad de participación, de interdependencia positiva? ¿Son hábiles los docentes para gestionar y hacer seguimiento y acompañamiento al trabajo cooperativo entre los estudiantes? Frente a estas preguntas, algunas investigaciones adelantadas por profesores de la UNAD, evidencian que las competencias básicas que se suponen adquiridas en el proceso de formación básica y media, no se reflejan en los desempeños de los estudiantes. Como afirman Abadía & Gómez (2012) “Los

estudiantes consideran que “trabajo colaborativo” es el nombre del trabajo pero no interiorizan el concepto “colaborativo” que significa reflexionar juntos, investigar juntos, construir juntos, y entregar un documento que les ha dejado nuevo conocimiento y nuevas relaciones de amistad” (p. 7). Y respecto a los docentes otra investigación adelantada en la UNAD concluye: “se evidencia la necesidad de establecer un rol mucho más participativo por parte del tutor que permita a los estudiantes contar con un guía permanente del proceso, necesario para la realización de los trabajos colaborativos” (Delgado & Tulande, 2012, p. 17).

Lo anterior nos da un indicio de la importancia y la necesidad de la coherencia entre lo que se piensa lo cual nos lleva a hacernos el siguiente planteamiento del problema.

1.2.Planteamiento del Problema

Tanto desde el punto de vista de la política pública y la normatividad vigente como de la gestión y administración curricular de las IES, la Educación Superior Virtual en Colombia tiene un déficit de contenido, regulación y reflexión teórica sobre la formación en ciudadanía autónoma. Esta situación ocurre también en la producción local de conocimiento académico sobre el tema pues apenas comienza a ser abordado de manera sistemática. Por otro lado, está claro que la comunidad académica tiende a realizar una traducción, sin sistematización, de los modelos tradicionales de la educación presencial a la educación virtual, y que, además, la sociedad digital moviliza saberes y aprendizajes sociales que plantean nuevos retos a la educación virtual en el desarrollo de las competencias que requieren los ciudadanos digitales del presente. En síntesis, los estudiantes y docentes se adaptan a un sistema educativo en transición y procuran apropiarse, con escasa ayuda, de las posibilidades de información y conocimientos que ofrece el mundo social interconectado de hoy.

En este contexto, se hace evidente la naturaleza, magnitud, necesidad y pertinencia de la pregunta de investigación que guía este proyecto: Si la educación virtual plantea nuevos espacios de creación, interacción y cooperación humana, entonces, ¿cómo se debe formar en ciudadanía autónoma desde la Educación Superior Virtual en Colombia?

Las preguntas integradoras, que abren la pregunta de investigación, son las siguientes: ¿qué concepciones de ciudadanía autónoma se encuentra presente en la comunidad educativa de la UNAD?, ¿cuáles serían las concepciones pedagógicas y didácticas pertinentes para la formación en ciudadanía autónoma en la UNAD?, ¿cuáles son las políticas para la formación de la ciudadanía autónoma presentes en el Proyecto Pedagógico Académico y Solidario de la UNAD?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General de investigación

Elaborar lineamientos curriculares de Formación en Ciudadanía Autónoma para la Educación Superior Virtual en Colombia, a partir de los actores académicos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

1.3.2. Objetivos de investigación

Objetivos de investigación 1: Identificar las concepciones sobre ciudadanía autónoma a partir de docentes, estudiantes y directivos de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia - UNAD.

Objetivos de investigación 2: Identificar las concepciones sobre la formación en ciudadanía autónoma desde las estrategias pedagógicas, prácticas y espacios a partir de docentes, estudiantes y directivos de la UNAD.

Objetivos de investigación 3: Comparar la política institucional presente en el Proyecto Pedagógico Solidario PAPs de la UNAD frente a la concepción en la formación en ciudadanía autónoma a partir de la comunidad académica de la UNAD.

1.4. Justificación.

En el último siglo, la Educación a Distancia (EaD) ha permitido el acceso al sistema educativo de millones de personas en todo el mundo. Desde la alfabetización básica, pasando por la formación técnico-profesional hasta la educación superior, la EaD ha acogido a personas de todas las culturas, sociedades, etnias, géneros y edades ofreciéndoles una oportunidad para mejorar sus conocimientos, capacidades y habilidades.

La Educación Superior a Distancia –ESaD- aparece a finales de los años sesenta en el Reino Unido con la Open University, que creó un modelo de educación que de acuerdo a Salazar y Melo (2013) “está basado en el uso de medios múltiples (audios, vídeos e impresos, además de emisiones de radio y televisión), con el desarrollo de tutorías especializadas y apoyos en centros presenciales dotados de recursos didácticos y tecnológicos” (p. 87). Desde entonces, la ESaD ha tomado un auge nunca esperado: En ese mismo sentido, Salazar y Melo exponen que “en el contexto global, existen veinte megauniversidades a distancia, distribuidas por continentes así: catorce en Asia, tres en Europa, tres en Norte América y una en África” (p. 86). Fácilmente se puede calcular la cobertura que pueden alcanzar estas megauniversidades y que los autores del informe estiman en doce millones de estudiantes. Para el caso de América Latina “...se crearon

también tres universidades públicas de educación abierta y a distancia: Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia” (p. 88).

Con estas cifras es muy difícil negar, como plantean Chacón (2009) y Robinson (2010), que el paradigma educativo tradicional, vigente desde hace más de doscientos años, está siendo cuestionado por un nuevo paradigma informático-telemático. Las TIC están transformando el sistema educativo en todo el mundo. No sólo desde la institucionalidad sino también desde múltiples iniciativas no formales está surgiendo el interés social de acercar la información, el conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico a la humanidad entera (Koller, 2012). Para una cultura de la virtualidad, entonces, habría que formar un tipo de ciudadano que ya se está configurando de manera natural en el ciberespacio y responde a las novedosas prácticas de la sociedad digital. Frente a estas nuevas realidades, las universidades, desde los trabajos de tesis de los doctorandos, deben propiciar conocimiento en temas específicos, y este es uno de los objetivos de la presente tesis: avanzar en el acervo teórico conceptual de la formación en ciudadanía autónoma en la sociedad digital.

Otro de los aportes de esta investigación, se relaciona con lo que propenden las políticas educativas nacionales, puesto que permitirá la revisión de las mismas y una contrastación contextual entorno a la ciudadanía autónoma, sustentado en el principio de la enseñanza exigido al Sistema Educativo por la Constitución Política de 1991. En el artículo 41 se establece que en las instituciones de educación el estudio de la Constitución Política y de la instrucción cívica tiene un carácter obligatorio. La Constitución Política instituye el derecho a la educación como un servicio público que cumple una función social, el cual debe formar al colombiano, como se expresa en el Art.67, en el “respeto de los derechos humanos, a la paz y a la democracia; en la

práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. Pero es la Ley 30 de 1992, conocida como Ley de Educación Superior, la que en su artículo IV identifica algunos aspectos claves del mandato constitucional de formación en ciudadanía:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. (p. 1)

Por otra parte, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 a 2016, establece que el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas están en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el nivel preescolar y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Además, existen convenios multilaterales entre el MEN con el Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA- que dinamizan propuestas como el Proyecto Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: hacia una Política Pública, cuyo objetivo apunta al fortalecimiento de la educación sexual desde un enfoque integral de construcción de ciudadanía. Finalmente, se debe resaltar que el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -MINTIC- y el MEN, en alianza con la UNAD, desarrolla actualmente el programa “Ciudadanía Digital” inscrito en el plan “Vive Digital Colombia”. Este Plan promueve la importancia del conocimiento, uso y difusión de las

tecnologías de la información y la comunicación como elemento indispensable para el crecimiento sostenible de la nación. El proyecto, por su parte, promueve la formación y certificación en el uso de las TIC a docentes y directivos, con el objetivo de mejorar el ejercicio de las prácticas educativas.

En resumen, con relación a las políticas educativas, la investigación está estrechamente relacionada con los propósitos del actual gobierno, los cuales se enuncian desde la normatividad y desde los diferentes procesos que viene adelantando. Por esta razón, se evidencia una pertinencia del estudio desde las mismas necesidades del Estado. En su contexto más inmediato, el proyecto de tesis doctoral se inscribe y aporta al desarrollo de la línea de formación Educación superior: currículo, gestión, evaluación del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, CADE -Universidad de Cartagena. Esta línea asume como misión:

Formar investigadores autónomos, con alta competencia intelectual y crítica para seleccionar, diagnosticar y teorizar: factores que han intervenido en la calidad de la Educación Superior, con una orientación hacia la producción de conocimiento que impacte la formación del profesorado desde el currículo, la gestión y la evaluación con responsabilidad ética y social para la transformación del Sistema Educativo Colombiano. (Lago de Vergara, 2009)

Por otro lado, la investigación aporta y se ubica en la línea Currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento de la Universidad de Granada. En esta línea se elabora conocimiento sobre

La sociedad actual, compleja, diversa, multicultural, tecnológica, competitiva, en riesgo de dualización implica una nueva gobernanza de las instituciones educativas, un currículum más democrático y para el aprendizaje profundo e interconectado de todos, para todos y entre todos, ampliando los escenarios educativos en un eje escuela-familia-comunidad-administración educativa, con nuevos diseños organizativos y curriculares, y nuevos abordajes metodológicos y de evaluación. (Universidad de Granada, 2013)

Capítulo 2: Marco Teórico

En esta sección se analizarán teorías, concepciones y categorías que conforman el espacio semántico de interpretación del proyecto de investigación. En primer lugar, se presenta el Estado de Arte de la reflexión académica nacional e internacional sobre el tema.

2.1. Estado de arte

Este apartado se fundamenta en estudios nacionales e internacionales sobre la formación de ciudadanía autónoma en la educación virtual, entendida ésta como producto del desarrollo de la aplicación técnica, metodológica y humana en la Educación a Distancia, mediada por las TIC, y caracterizada, principalmente, por la intercomunicación activa, vía internet y la educación bidireccional (multidireccional) en tiempo real, activada en audio y video (Casas, 2005; Taylor, 1995). Tomando esa noción como marco de referencia, la tarea es desarrollar un análisis comparativo en la exploración de nuevos enfoques entorno a su conocimiento y manejo, además de atender los aportes disciplinarios pertinentes que confluyan en el propósito de la presente investigación. En tal cometido, la fase de documentación se complementó acogiendo los oportunos criterios epistemológicos obtenidos en las diferentes bases de datos y textos impresos.

En términos concretos, con el rastreo bibliográfico del presente trabajo se logró identificar un grupo significativo de investigaciones, tesis doctorales, artículos e informes de investigación que, por su importancia, relevancia y aportes, son pertinentes a la reflexión sobre el tema que nos ocupa, habida cuenta, con que el estado de arte es “un corpus en perpetuo movimiento y que nunca se termina de conformar del todo, por lo que existe un intento de reconciliación y equilibrio entre las ciencias y sus límites de influencia y entre fronteras del conocimiento” (Fernández, 2009, p. 3).

Establecido lo anterior, a continuación se presenta un análisis de las investigaciones revisadas, las cuales agrupamos teniendo en cuenta los países de origen y las categorías emergentes de estos análisis relacionados con el tema de la formación en ciudadanía. Con ellas se evidenció que un 53% de las investigaciones se ubica en la categoría de intervenciones pedagógicas en la ética ciudadana y la cultura democrática, un 23% trabaja la categoría Modelos y representaciones de ciudadanía existentes; el (18%) estudia sobre Educación pública y ciudadanía, y 6% analiza Las competencias ciudadanas en educación virtual.

2.1.1. Intervenciones pedagógicas en la ética ciudadana y la cultura democrática.

La evolución del concepto de ciudadanía en un mundo dinámico y cambiante como el nuestro, ha dependido casi por completo del momento histórico-político en que se registra. De igual manera, a ésta hay que entenderla como la posición e interrelación libre del individuo con edad y derecho a ejercer o gozar de facultades civiles, sociales e institucionales en su comunidad y con sus semejantes. Por su parte, como materialización de lo anterior, es ciudadano aquella persona que nace o reside por cierto tiempo en una sociedad organizada y es titular de derechos y deberes que debe ejercer o acatar. Sin embargo, es de advertir que estos conceptos básicos *per se* no revelan la complejidad del concepto de ciudadanía que se ha desarrollado en los modernos Estados-Nación.

En ese contexto, para darle explicación a lo anterior, entran en juego los tres elementos de la ciudadanía a los que hace referencia Marshall (1950): civil, político y social. Éstos se han desarrollado en los últimos siglos, producto de movimientos sociales e ideológicos de diversos tipos. El elemento *civil* surge en Inglaterra en el Siglo XVIII y se manifiesta a través de la igualdad ante la ley, la libertad de expresión y el derecho a la propiedad privada. El elemento

político, por su parte, se manifiesta claramente en el Siglo XIX cuando los ciudadanos tienen la posibilidad de ejercer y participar en los procesos sociales y en el poder político. Y el elemento *social* de la ciudadanía aparece alrededor del Siglo XX y provee a los ciudadanos de salud, educación, y necesidades básicas dentro de sus comunidades y la cultura cívica nacional (Marshall, 1950).

Estos elementos están completamente interrelacionados y son el “deber ser” del concepto de ciudadanía que los Estados-Nación pretenden hacer realidad pero que no son capaces de concretar de manera adecuada. Por eso, al menos desde la escuela, ha de retomarse el concepto de ciudadanía, el cual debe ser enseñado teniendo en cuenta las diferencias raciales, culturales, políticas y sociales de los estudiantes, permitiendo el desarrollo individual dentro del grupo y no en detrimento de la individualidad. Por esta razón, Clarke (2010) sostiene que las aulas y escuelas transformadoras son las que permiten la formación de ciudadanos integrales, conscientes de actuar en un mundo que comparte con otros, conscientes de la relación que existe entre su propia identidad y la de los otros, y comprometidos con el mundo.

En resonancia con lo anterior, Banks (2008) establece cuatro niveles de ciudadanía, teniendo en cuenta qué tanta intervención tienen en los procesos políticos y dentro de la sociedad misma. Distingue, entonces, la *ciudadanía legal*, en la que el ciudadano no participa en el sistema político de forma significativa; *ciudadanía mínima*, que se aplica a los ciudadanos que ejercen el derecho al voto; *ciudadanía activa*, involucra actuar más allá del voto para actualizar las leyes existente; *ciudadanía transformadora*, que involucra acciones cívicas diseñadas para actualizar valores y principios más allá de las leyes existentes.

En ese contexto de ciudadanía se establece la principal diferencia entre lo que se entiende por *ciudadanos activos* y *ciudadanos transformadores*. Las medidas características de

los primeros se establecen funcionalmente dentro del marco y dinámica de las convenciones sociales, mientras que los actos de los segundos, incluso, según el fin o ideal que persigan, podrían violar algunas leyes en pro de los valores y los principios morales. Lo ideal en todo esto es que lo enseñado en las aulas permita a estudiantes promover la justicia social en comunidades, naciones y el mundo entero: “Toda la escuela, incluido el conocimiento transmitido en los programas, necesita ser reformada para implementar educación para la ciudadanía transformadora” (Banks, 2008, p. 130).

A lo anterior, Lawy & Biesta (2006), agregan un factor condicionante, la noción de ciudadanía relacionada directamente a la política oficial. Aunque no apropiado, consienten en que se presume que los jóvenes deben comportarse de cierta forma para lograr el estatus de ciudadanos. A esta mirada de la formación en ciudadanía la denominan *ciudadanía-como-logro*.

La *ciudadanía-como-logro* se basa en la suposición de que la ciudadanía es un estatus que las personas pueden lograr. Se asocia a un determinado conjunto de afirmaciones acerca de lo que hace un ciudadano y las condiciones necesarias de ese estado. Además, es asociada a una visión particular del ciudadano-consumidor, como titular y demandante de derechos, que se refiere explícitamente a sus propios intereses. (p. 42) [Traducción propia].

La *ciudadanía-como-práctica* reconoce en cambio que el estudiante está de hecho inmerso en una práctica ciudadana cotidiana; sin necesidad de asumir que la gente joven que ha logrado cierta trayectoria educativa de formación y desarrollo debe llevar a cabo una “buena

práctica” ciudadana, consideran que no hay lugar a la distinción entre los que son ciudadanos *activos* y los que no lo son o están en vía de serlo. *La ciudadanía-como-práctica:*

Implica un cambio fundamental en la forma en que se concibe y se articula el concepto.

La ciudadanía ya no es una experiencia exclusiva para adultos, se experimenta y se articula como un cambio profundo en las relaciones sociales comunes a todos los grupos de edad. (p. 43)

Reconocen estos autores que la ciudadanía no se logra con la formación recibida en el sistema educativo o con el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades cognitivas o sociales. En realidad, la ciudadanía-como-práctica está presente en cualquier ámbito de acción localizado en la esfera pública, es antes que nada una práctica que “respete las demandas e intereses de los jóvenes como agentes sociales dentro de un conjunto de relaciones formales. Además, invierte en su entendimiento y su agencia [de la ciudadanía] y no trata de imponer una determinada interpretación de ellos” (p. 45).

Bajo el mismo manto de la democracia y la sociedad participativa, es necesario resaltar la importancia de la inclusión dentro del currículo tanto formales como informales de prácticas democráticas que generen en los jóvenes desde la escuela y en los demás niveles de educación superior compromiso hacia el futuro, pues la participación ciudadana es la verdadera razón de ser de la democracia.

La democracia es un proceso y un conjunto de expectativas políticas que la elevan sobre otras formas políticas. Por otro lado, deberíamos elogiar los regímenes autoritarios (...)

pero no lo hacemos (...) No nos debe sorprender que se haya extendido la idea o el argumento de que la participación de los ciudadanos es esencial para una democracia viable, sostenible y saludable. (Print, 2007, p. 123)

Diferentes estudios han demostrado que individuos informados son mejores ciudadanos, según los estándares del sistema americano. Reflejado esto en la vida social como la participación activa, actitudes estables y significativas en ciertos temas, elección de candidatos consistentes con sus actitudes y extensión de las libertades básicas civiles a miembros de grupos no populares. Se hace necesario, que los actores de la escuela se sensibilicen con el tema, que haya una articulación entre la realidad fuera y dentro de ella. Es imperante un currículo integrado que contemple, no como simple cátedra, el tema de cultura ciudadana para que desde allí, se haga una lectura crítica de lo que debe ser, por ejemplo, una política pública, repensar el significado de ser ciudadano; verlo más allá de un habitante, verlo como gestor y actor activo en la vida en la ciudad que habita.

El pensador chileno Abraham Magendzo (1996) presenta una relación de la educación con los derechos humanos. Sostiene que no es posible afianzar la democracia de los países si no se forma, a través de un proceso educativo intencionado, al sujeto de derecho. Sujeto que es capaz de reconocerse como sujeto de aprendizaje en la dignidad humana; por ello la recuperación del sujeto aparece como la tarea central de una educación para la democracia. La propuesta de Magendzo parte del concepto de democracia como una construcción social que se hace en el actuar, siempre complejo y conflictivo, en un aquí y en un ahora escolar, con una mirada a la memoria y con una visión utópica del futuro. La sociedad y la educación, se debaten en la tensión entre el mundo encantado y el de la modernidad ilustrada y los perfiles posmodernos.

En ese sentido Delli Carpini & Keeter (1996) sostienen que ciudadanos informados han demostrado ser mejores ciudadanos según los estándares de teoría y práctica democrática que sustentan el sistema americano. Éstos tienen mayores probabilidades de participar en política, de tener actitudes estables y significativas en ciertos temas, son capaces de unir sus intereses con sus actitudes, de elegir candidatos que sean consistentes con sus actitudes, son capaces de apoyar normas democráticas como extender libertades básicas civiles a miembros de grupos no populares.

Por su parte, Mercedes Oraison (2002) destaca la importancia de la formación moral en la educación, sobre todo en sus niveles superiores. Cree que son indispensables las intervenciones ético-pedagógicas que ayudan a recuperar el sentido incluyente de la democracia en una sociedad tendiente a excluir del plano político la participación de actores sociales distintos a los que detentan el poder. Piensa en la crisis de la democracia representativa, y sostiene que para reestructurar sus principios hay que implementar estrategias de sensibilización que deconstruyan la cultura ciudadana y que incorporen a los distintos sectores sociales en la búsqueda de un mayor acercamiento a la participación de todos.

Por su parte, los autores compiladores de la propuesta colombiana de integración a las áreas académicas *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*, Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (2004) afirman que formar para la ciudadanía es fundamental, hoy en día, en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia más altos del mundo. El objetivo del libro es presentar una propuesta sobre cómo puede promoverse la formación ciudadana en la escuela. Se ofrecen ideas de cómo integrar la formación ciudadana con la vida cotidiana de las instituciones educativas y, en particular, con la

formación en las áreas académicas tradicionales ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística y musical, educación física, informática, lenguaje y matemática.

Chaux (2004) parte de la premisa de que todos los colegios forman en ciudadanía a sus estudiantes, aunque previenen que hay una enorme variedad en la manera como esta formación se lleva a cabo. En algunos ocurre casi exclusivamente de manera implícita, a través de lo que se ha llamado currículo oculto, es decir, por medio de las prácticas cotidianas en el aula y en la institución educativa que reflejan ciertos valores y normas que no se hacen explícitos, pero que sí generan aprendizaje en los estudiantes.

Chaux y Ruiz (2005) definen el concepto de ciudadanía como vivir en sociedad y, en especial, en una sociedad que busca ser democrática, pacífica y constructiva, que reconoce que frecuentemente otras personas tienen intereses que riñen con los nuestros. Ellos suponen como un reto el construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que rigen a todos y que favorecen el bien común. Que el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir una sociedad a partir de las diferencias.

Mesa (2008) coincide en que resalta la singular importancia de la formación ciudadana en la sociedad y de modo particular en las instituciones educativas. Por ello presenta los antecedentes de la ciudadanización y la formación ciudadana misma como un asunto político, materializado en las instituciones educativas, desde los años 30 y 40, con la llamada educación cívica, de obligatoriedad en la educación básica. El mismo autor denomina lo anterior con el nombre de Curricularización de la Ciudadanía.

Así mismo, la investigadora Liliana Pérez (2009) sostiene cómo desde la educación superior se tiene lugar a una apuesta acerca del fomento de autonomía en los participantes activos de la relación pedagógica (docentes y estudiantes). Vínculo cimentado en la participación

discursiva en igualdad de condiciones; libertad e igualdad de oportunidades para comunicar sus intereses de manera argumentada. Sería una acción consensual, no coercitiva, basada en normas que guíen las prácticas de todos los participantes hacia el entendimiento recíproco sobre pautas operativas en esta colectividad comunicativa llamada “Universidad”.

Lo anterior debería ser imperante en el ámbito de la Educación Superior, donde los sujetos participan no sólo como miembros pensantes y en formación, sino como sujetos autónomos y capaces de asumir una posición frente a los problemas que surgen de la convivencia cotidiana. De esta forma, la libertad, la autonomía individual-privada de cada uno de los miembros de la colectividad, conlleva hacia una autonomía ciudadana colectiva y pública. La conformación de un círculo hermenéutico y la autonomía ciudadana colectiva y pública inciden en las autonomías y libertades individuales, dándose un ciclo dinámico transformador.

De igual manera, Folgueiras (2007) aborda el tema de la ciudadanía e identidades políticas, para referirse, especialmente, a la forma como las mujeres utilizan a éstas en espacios multiculturales. Lo interesante de todo ello es lo que la autora considera pluralidad de los territorios; ella toma la divergencia de formas de pensar y de actuar en política para generar desde la educación una concepción de participación inclusiva, es decir, aprovechar la divergencia de pensamientos para converger en una pluralidad democrática.

Freire (2009) con su experiencia popular en Brasil, ve indispensable la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista, en favor de la autonomía del ser de los educandos. Subraya la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente. Está convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa en cuanto práctica específicamente humana. Advierte también que a nivel mundial nos hallamos sometidos a tanta perversidad de la ética del mercado, que le parece exiguo todo lo que se haga en la defensa y en la práctica de la

ética universal del ser humano. Defiende que el individuo no se podría concebir como sujeto de búsqueda, de decisión, de ruptura u opción como sujeto histórico transformador, si no lo asume como un sujeto ético. Reconoce que somos seres condicionados pero no determinados, que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro es problemático y no inexorable.

De igual forma, más adelante, Freire (2011) sostiene cómo la educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre las personas si está libre de alienación para convertirse en fuerza para el cambio y para la libertad. La opción adecuada, por lo tanto, está en una educación para la libertad, en la educación para el hombre —sujeto. Todo el empeño del autor se basó en la búsqueda de ese hombre— sujeto que necesitaría una sociedad también sujeto.

Desde esa perspectiva la propuesta pedagógica de Paulo Freire es de avanzada en un mundo lleno de injusticia, exclusión, de globalización económica y cultural. Su pensamiento recobra vigencia porque su legado socio pedagógico y político puede materializarse y adecuarse en la educación virtual, en el sentido que brinda una opción de superación popular incluyente, liberadora y autónoma que, apoyada en la virtualidad y en las TIC, llegará donde las formas tradicionales de educación no llegan. Con este método se puede fomentar el trabajo colaborativo, el diálogo enriquecedor del docente con el estudiante, la valoración de los saberes previos, el análisis del texto dentro de un contexto en una sociedad en vía de su real desarrollo integral. Estas ideas están apoyadas en la ponencia “*Nuestro Freire 2.0*” divulgadas por Darío Pulfer en el Congreso Internacional de Inclusión Digital Educativa, realizado en Argentina en el año 2012.

2.1.2. Modelos y representaciones de ciudadanía existentes

La categoría de modelos y representaciones de ciudadanía es compleja y ha sido abordada por muchos autores que la desarrollan desde distintos criterios y perspectivas teóricas, analizando los entornos históricos, sociales y culturales. Horrach (2009) planteó, en primera instancia, aspectos del concepto de ciudadanía en los que manifiesta que su nacimiento viene de hace aproximadamente 2.500 años, y que con el transcurso del tiempo ha ido esparciéndose, redimensionando derechos y espectros relevantes de la realidad. La concepción de ser ciudadano ha progresado hacia una ciudadanía universal que trasciende diferencias nacionales, religiosas o culturales y que, del mismo modo, despliega la relación entre democracia y ciudadanía que, si bien es cierto no son iguales, resultan inseparables.

El citado autor hace un recorrido histórico del concepto de ciudadanía; desde Grecia hasta la modernidad, en el cual expone cada una de sus etapas: El Cristianismo, La Organización de Ciudades-Estado Italianas, La Era de la Revoluciones (en donde cambia drásticamente el panorama principio de ciudadanía y política en general) y finalmente culmina con Ciudadanía en la Contemporaneidad desarrollando los subtemas de ciudadanía y nacionalidad y los derechos de los negros americanos y la mujer. Asimismo, Horrach describe los modelos de ciudadanía existentes: liberal, republicano, comentarista, diferenciado, multicultural, cosmopolitismo y cívico.

En su tesis doctoral, Ricardo Zapata (2001) realiza una diferenciación entre los modelos de ciudadanía existentes, y muestra cómo desde la visión de pluralismo, autonomía y tolerancia se posibilitó la construcción de un marco analítico sobre las concepciones de ciudadanía. De igual manera, en un contexto global, aborda estudios de las representaciones ciudadanas. Zapata se plantea lo siguiente: ¿cómo es posible la ciudadanía en nuestra sociedad política liberal y

pluricultural, especialmente propensa a la fragmentación, cuando se trata de una noción tradicionalmente concebida en términos homogéneos? El autor intenta dar la respuesta a esta cuestión uniéndose a la discusión sobre las posibilidades y los límites de los tres principales modelos de democracia: el liberal, el libertario y el republicano. Su estudio parte de sus más destacados representantes (Rawls, R. Nozick, y M. Walzer). En él examina los recursos con los que estos autores tratan de resolver la relación entre una visión política intrínsecamente homogeneizadora pero que respeta, al mismo tiempo, la actividad cultural heterogénea.

Sánchez (2006) plantea que la formación ciudadana que requiere la sociedad debe comprender cuatro modelos de ciudadanía: la multicultural, la intercultural, la democrática y la democrática radical. Estos modelos permitirían alcanzar una vida social democrática, pluralista, intercultural y equitativa. Afirma que la Etnoeducación, la cátedra de estudios afrocolombianos y el proyecto de Estándares Básicos para las Competencias Ciudadanas no han sido suficientes, porque las condiciones actuales de Colombia no trazan un camino claro de cómo formar construir una ciudadanía en el país, partiendo de la premisa de que en Colombia existen serias debilidades en los programas de orientación hacia la ciudadanía democrática e intercultural en las instituciones educativas. El investigador presenta algunas alternativas de solución frente a este problema; en primer lugar llevó a cabo capacitaciones a docentes de cuatro colegios seleccionados y posteriormente construyó un programa de formación ciudadana que posibilitó una mejor apropiación de las formas de participación que se deben vivenciar en los contextos educativos, puesto que estos generalmente tienen que atender a múltiples realidades formativas. Sánchez considera que se necesita, urgentemente, una educación dirigida a formar ciudadanos comprometidos, que trabajen por el bien común, que desde sus casas, fincas, ciudades, escuelas, colegios, universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen

normas de sana convivencia, seguros de sí mismos y confiados en los otros que prefieran el acuerdo de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo.

Por su parte, el trabajo de Álvarez (2000) en México, analiza la triada; *ética normativa, identidad personal y ciudadanía*, con la finalidad de mostrar inicialmente a la comunidad científica los elementos filosóficos constitutivos de las teorías meta-éticas que han servido de sustento para fundamentar la ética normativa. Desde los presupuestos de la teoría moral y de la política, intenta dar una explicación sobre el entramado conceptual de la identidad personal con referencia a una visión metafísica. Finalmente, pone en el contexto político los conceptos estudiados, integra el concepto de “ciudadanía” para situar la triada en mención en el plano político comunitario.

Pérez y Foio (2005), se plantean que el tema de ciudadanía es objeto de debates actuales, que lleva intrínseco nociones de justicia, libertad, derecho y equidad, legitimidad y legalidad e involucra derechos y obligaciones. Sostienen que la ciudadanía surge como derecho en el siglo XVII y su objetivo es que cada cual sea tratado de manera igualitaria para alcanzar la llamada *ciudadanía social* que implica un nivel mínimo de bienestar como título universal. Asimismo, manifiestan que la relevancia de la representación significativa que de lo real se hacen los individuos.

2.1.3. Competencias ciudadanas en educación virtual

Contreras (2010) en su trabajo doctoral presenta una propuesta para el contexto chileno que integra a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y al desarrollo de competencias ciudadanas. La propuesta está fundamentada en la idea de que el Siglo XXI requiere ciudadanos que respondan asertivamente a las realidades políticas de un mundo globalizado y mediado por

las nuevas tecnologías de la información. Por tanto, se requiere no solamente ciertas habilidades en el uso de las tecnologías sino también dar importancia a la formación de ciudadanos competentes en un mundo digital. Contreras estima que la alfabetización digital, con la complejidad que la entendemos, requiere, al igual que las competencias ciudadanas, un tratamiento educativo que va más allá de lo convencional. Ese trabajo conceptual del analista chileno se integró al currículo escolar oficial de su nación con una metodología atrayente y renovadora, para esto diseñó e implementó escenarios de aprendizaje donde los diversos actores (profesores, alumnos, alumnos y tutores) desarrollaron habilidades superiores para la comprensión y desenvolvimiento en la sociedad de la información.

La dinámica operativa entre tecnología virtual y el ciudadano aprendiz los mira Joyce Yukawa (2006) quien socializa los resultados de un estudio de caso comparativo de experiencias de aprendizaje de dos estudiantes graduados de un curso en línea sobre investigación. Los roles claves representados por la reflexión y co-reflexión, un concepto emergente, son identificados a través del uso del análisis narrativo. El estudio de Yukawa contribuye al evidenciar el potencial de la co-reflexión como proceso central. Que las simples y flexibles herramientas de software usadas en el curso (tipo Wiki o simples correos y programas de chat) efectivamente ayudan al aprendizaje por indagación y la co-reflexión, permitiendo a los aprendices a crear libremente y fácilmente sus propias páginas web y adaptar las herramientas con sus diferentes comunicaciones y estilos de aprendizaje.

En torno a cómo se está enfrentando desde lo público y privado los desafíos de las iniciativas de educación virtual en las universidades de Africa, Samson O. Gunga y Ian W. Ricketts (2007), estiman que las dificultades actuales de ese continente en este tópico sólo se resolverán cuando gobiernos y empresarios encaren el problema dual de las barreras de

infraestructura y las débiles políticas de las TIC. Creen que la necesidad de un medio de aprendizaje electrónico sugiere la viabilidad de redes de interesados en compartir experiencia y resolver problemas relacionadas con la necesidad de entrenamiento (enseñanza). Consideran que el aprendizaje en línea tiene el potencial de hacer posible la educación para todos en África. Dada la escasez de profesores, el aprendizaje en línea ha ganado aceptación como forma de hacer que un gran número de estudiantes.

Paralelo a lo anterior, y considerando estos recursos en cualquier contexto educativo, Christine Greenhow y Brad Belbas (2007) ofrecen una interpretación de cómo los métodos de diseño con actividades orientadas (Activity-Oriented Design Methods -AODM-), basados en la Teoría de la Actividad, pueden ser utilizados para desarrollar un adecuado entendimiento de las prácticas de construcción del conocimiento colaborativo entre los equipos de desarrollo del curso y sus estudiantes. Además, explican cómo estos métodos pueden informar el diseño de la instrucción y el desarrollo entre programas de Educación a Distancia. Consideran que en ausencia de métodos universalmente aceptados para la aplicación de perspectivas de teorías prácticas, estos métodos proveen un esquema analítico para identificar los elementos esenciales para la actividad y para examinar sus interrelaciones o contradicciones, las cuales son esenciales para mejorar la actividad en general. Los procedimientos descritos aquí han sido usados en una serie de estudios de caso en nuestra institución. Nos basamos en un caso para ilustrar nuestra interpretación de AODM.

En Asia, Min Yang (2008) ofrece una revisión crítica a la filosofía china del aprendizaje a distancia como intención de construir una sociedad de aprendizaje permanente. Su crítica revela que la noción de aprendizaje de por vida está en cierta medida oculta en el significado de la prevalente comprensión de los debates acerca del aprendizaje en línea a distancia chino. Muestra

que la filosofía del aprendizaje en línea chino, paradójicamente combina un sentido de exceso de entusiasmo con un sentido de baja estima asociada con el potencial del aprendizaje a distancia en línea promoviendo el aprendizaje de por vida. También identificó el desarrollo emergente del aprendizaje en línea a distancia chino hacia su “profundo desarrollo” basado en un aumento en la conciencia de necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje en línea, a través de la integración de las teorías educativas y las TIC.

Mohamed Osman M. El-Hussein y Johannes C. Cronje (2010), de la Facultad de Informática y Diseño, de la Cape Peninsula University of Technology, Sur Africa, buscan clarificar el significado del aprendizaje móvil (mediado por TIC) por medio de la aplicación de conceptos claves para experiencias de aprendizaje en la educación posterior a la escuela. Sostienen que para comprender integralmente y definir el aprendizaje móvil, debemos desde el principio separar sus componentes clave y colocarlos bajo tres conceptos distintos. El primero relacionado con la movilidad de la tecnología. El segundo concepto se articula al aumento de la movilidad de los estudiantes. El tercero examina la movilidad y el dinamismo de los procesos de aprendizaje y el flujo de información. El artículo concluye que el conocimiento en el mundo moderno es transformado por el desarrollo de tecnologías revolucionarias en la sociedad.

Por su parte, Morales (2011) define la competencia ciudadana como una facultad esencial para la formación y el desempeño en ambientes virtuales de aprendizaje. Manifiesta que las nuevas relaciones con el medio tecnológico exigen un replanteamiento del ejercicio de la ciudadanía, imprimiéndole un nuevo carácter. Sostiene que en los entornos virtuales los individuos son al mismo tiempo ciudadanos del mundo y ciudadanos en una realidad virtual en donde también son sujetos de deberes y derechos. En esa comunidad de aprendizaje que se caracteriza por ser multicultural y multi-ubicua, Morales considera que el aprendizaje adquiere

un sentido de pertenencia que supera las barreras culturales y espaciales, para identificarse con unos propósitos comunes en igualdad de derechos, deberes y oportunidades.

En el ámbito europeo vemos también el trabajo de Alan Miller and Shangyi Jiang (British Journal of Educational Technology Vol. 43 No 6 2012), en el artículo “*A taxonomy of virtual world susage in education*”, ellos estiman que los mundos virtuales son una herramienta importante en las prácticas de educación modernas, proveyendo espacios de socialización, entretenimiento y un laboratorio para el trabajo colaborativo. Esta propuesta se enfoca en los usos de los mundos virtuales en la educación y sintetiza más de 100 publicaciones, reportes y sitios de educación académica alrededor del mundo. La taxonomía identifica ricas vetas de investigación y práctica actual asociada a la teoría educacional y en mundos simulados o medioambientes, aún esto también demuestra la falta de trabajo en áreas importantes como evaluación, clasificación y accesibilidad.

En las últimas décadas el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) considera viable la formación y comprensión de competencias ciudadanas en pos de que el futuro ciudadano actúe en la construcción de una sociedad más participativa y justa. Para ello en su estrategia de “Prosperidad Democrática” definió sus bases donde plantea tres componentes para dar forma a las mismas: Movilización social para el desarrollo de competencias ciudadanas, Acompañamiento a las prácticas educativas y Gestión de conocimiento. Ese proceso todavía está en marcha con relativo éxito.

Ese contacto y la presencia social de los factores humanos en los estamentos ligados con la Educación a Distancia pueden ser medidos y valorados. Eso fue analizado en una edición del British Journal of Educational Technology (Vol. 42 No 5-2011). En primera instancia, aclaran sus autores que la presencia social es considerada factor importante para entender la relación

emocional y psicológica entre los alumnos a distancia, especialmente cuando se hace énfasis en el constructivismo y el aprendizaje basado en el discurso lingüístico. Ese estudio probó, confirmó y validó el concepto de presencia social y su medición a través de cuatro factores constructores: atención y apoyo mutuo, conexión afectiva, sentido de comunidad y comunicación abierta.

Tony Bates en el sumario de su libro *Diez años es una eternidad en tecnologías de la educación* (2006) ofrece 12 reglas de oro para el uso de tecnologías en educación y entrenamiento, entre ellas se destacan estas nueve:

1. La buena enseñanza es importante, puede sobreponerse al uso deficiente de tecnología, pero la tecnología nunca salvará la mala enseñanza.
2. Diseñar experiencias educativas eficaces refiere diseñadores de material educativo que entiendan la tecnología.
3. Cada medio tiene su gramática y lenguaje propios que deben seguirse para un producto profesional.
4. Las tecnologías educativas son flexibles y pueden usarse en una variedad de formas solo limitadas por la imaginación y creatividad humanas.
5. La interacción es esencial.
6. Las nuevas tecnologías no son necesariamente mejores que las antiguas.
7. El trabajo en equipo es esencial en el uso educativo de la tecnología.
8. Los educadores y las personas que podrían ser un recurso para la aplicación de la modalidad necesitan ser entrenadas en el uso eficiente de las tecnologías.
9. Tecnología en sí no es el asunto. Decida exactamente qué necesitan aprender los estudiantes mediante el uso de la tecnología.

Jorge Larreamendy-Joerns de la Universidad de los Andes (Bogotá) y Gaea Leinhardt de la University of Pittsburg (2006) desarrollan un artículo en torno a notas e inquietudes relacionadas con educación virtual (online) a nivel universitario según se presenta en la literatura educacional. Arguyen que para apreciar el potencial y limitaciones de este tipo de educación se necesita seguir el rastro a los temas que unen educación virtual con Educación a Distancia. Revisan la historia de la Educación a Distancia a través del lente de tres temas históricos: democratización, educación liberal y calidad de la educación. Rastrear el escenario actual de la educación on-line en términos de tres visiones educacionales que pueden informar el desarrollo de iniciativas online: el punto de vista de las presentaciones, el desempeño tutorial, y el compromiso epistémico.

El artículo enfatiza las contribuciones potenciales de la educación online para la democratización y el progreso de las becas de docencia. Observan que hoy los docentes tienen a su disposición una serie de herramientas en la Internet y una ciencia del aprendizaje y la enseñanza que permite alterar la naturaleza de la instrucción a nivel universitario. Consideran que esta alteración podría afectar a quien está siendo educado, lo que experimenta como educación, a quien imparte la educación y qué significa la misma práctica de la educación. Sin embargo, si los educadores se van a comprometer en la práctica de la educación online seriamente, necesitan entender dos cosas: primero, que la educación online ha evolucionado de conceptos previos de educación y segundo, que hay asunciones e implicaciones de carácter ético, económico, político y social que aparentan ser simples actos de diseño e instrucción.

Para los articulistas citados arriba, la historia de la Educación a Distancia constituye no sólo un depósito de experiencias con valor heurístico sino también el marco dentro del cual la

comunidad de educadores y el público en general pueden encontrarle el sentido a las iniciativas online. La anormalidad o lo extraño que se percibe en la Educación a Distancia ha sido consistente con la división entre “universidad propiamente dicha” y “universidad por extensión” y la ubicación de programas a distancia en la periferia de la vida universitaria.

Richard Larson y M. Elizabeth Murray (2008) emplean estudios de casos para centrarse en la Educación a Distancia en los países en desarrollo como un facilitador para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza. En su ejercicio revisaron la historia de los telecentros, centros tecnológicos equipados locales para fomentar el aprendizaje basado en la comunidad, y después describen las visitas a centros operados por las principales universidades en sectores pobres de China y México. Concluyen que estos puntos de desarrollo tecno-educativos constituyen el núcleo de los nuevos sistemas emergentes de la Educación a Distancia, y su novedad plantea desafíos y las oportunidades que se discuten.

La investigación de los patrones de desarrollo del trabajo en grupo en ambientes virtuales es objeto de una publicación de Yu, C., & Kuo, F. (2012). Sus conclusiones muestran que para grupos virtuales formados con el propósito de aprendizaje en una plataforma virtual, la dependencia y la inclusión deben caracterizar la etapa inicial del desarrollo del grupo, ya que tales características refuerzan la relación cooperativa y ayudan a construir un lazo social más fuerte entre los miembros del grupo. La segunda etapa, trabajo rápido, lo que capacita a los participantes para trabajar en equipo y facilita la participación y colaboración continua entre sus miembros. Sin embargo, la tercera etapa, el conflicto, es inevitable, ya que el conflicto provee evidencia diagnóstica para que cada miembro asesore y ajuste sus valores y preferencias. Finalmente, mientras se superan los conflictos, los participantes crean lazos fuertes entre ellos lo que fomenta la comunicación interna y provee innumerables oportunidades para frecuente

interacción que demuestre preocupación e interés por satisfacer las necesidades y deseos mutuos del grupo.

James Kariuki Njenga y Louis Cyril Henry Fourie (2010) tratan de orientar y ofrecer un diálogo constructivo y eficaz entre los expertos y usuarios de los ambientes educativos virtuales y a distancia acerca de los diez mitos y realidades de la educación superior en modalidad virtual.

Esos mitos son:

1. La educación virtual es un mecanismo salvador; su poder de redención es extralimitado y toda institución educativa debería adoptar la modalidad.
2. La educación virtual puede reemplazar la interacción humana.
3. La educación virtual reduce costos en la educación, es menos costosa que la educación presencial o a distancia.
4. El ofrecimiento de muchos cursos y abundante información es beneficioso y puede mejorar el aprendizaje.
5. Las TIC deberían ser el medio de aprendizaje más importante en educación superior.
6. Tiempo libre (incluyendo juegos y entretenimiento) y aprendizaje son actividades separadas.
7. El aprendizaje virtual hará que HEIs (Higher Education Institutions – Instituciones de Educación superior IES) sean más competitivas y ellas deben apoderarse de la modalidad o serán declaradas innecesarias.
8. Establecer la infraestructura (hardware y software) en la modalidad virtual es la parte más difícil.
9. La educación virtual verá la desaparición de los campus universitarios tradicionales.

10. La educación virtual puede hacer disminuir el ausentismo y el porcentaje de deserción entre los estudiantes.

Njenga y Henry explican los contra mitos para cada elemento de esta lista y reconocen que ese decálogo no es exhaustivo, pero sí es un punto de partida para posteriores análisis informativos y críticos ante el proceso de adoptar la modalidad de educación virtual en estudios superiores.

2.1.4. Educación pública y ciudadanía

Autores como Bauman (2003) abordan el tema de la ciudadanía y la escuela pública desde el reconocimiento de la multiculturalidad como un hecho que hace referencia a la existencia de varias culturas, y la distingue de “multiculturalismo”, el cual considera como un fracaso del ideal de una ciudadanía integrada, incluso, como un modo de justificar el confinamiento de las minorías étnicas. Este autor, en el intento de determinar un poco el papel de la escuela y la cultura en la formación ciudadana, a través del reconocimiento de las diferencias, surge la pregunta acerca de si dicho reconocimiento debe hacerse a través del pluralismo liberal, de la reafirmación cultural a través de currículos diferenciados o a través de la ciudadanía compleja.

Guzmán (2003) realiza un análisis sobre las relaciones entre democracia, la escuela y la formación ciudadana en Colombia. Esboza que la escuela es un escenario excepcional para la construcción de una cultura democrática, porque en ella se posibilita la construcción de una socialización política. En este mismo sentido, reflexiona sobre las relaciones entre ciudadanía, sociedad civil y experiencia escolar fundamentada en el conflicto como elemento democratizador

de la escuela y en la rutinización y la institucionalización, los cuales generan tensiones dentro de la cultura escolar que exigen respuestas de la pedagogía que permitan redefinir la identidad como institución social.

En el ámbito latinoamericano, Antonio Bolívar (2007) se cuestiona sobre si es necesario un currículo común a toda la población o un currículo expresión de los hechos, personajes, historias, costumbres al que pertenece el alumnado. La *ciudadanía multicultural* implicaría re-particularizar una condición que es inherentemente universal. El ciudadano es aquel que tiene igualdad de derechos y estatus que tienen todos los miembros del Estado democrático y liberal. Sin embargo, esta ciudadanía es incluyente y externamente “excluyente”. En consecuencia, la resignificación del ciudadano y de la ciudadanía, lleva a asumir lo intercultural como parte esencial en este proceso. Esto permite un reconocimiento que lo político no es de clases dirigentes ni de gobernantes sino de todos los miembros de la comunidad que son, en definitiva, quienes lo construyen y lo materializan. Se propende así, por una ciudadanía integrada que se articula desde el valor de la cultura y la aceptación de la diversidad.

Todo lo anterior, se puede concretar desde la educación, no asumida como palabra sino como realidad en una institución, con el reconocimiento de que la escuela y la universidad no son espacios físicos sino todos los miembros que la componen. Desde ellas se debe propender por el sentido de pertenencia, por la transformación de la conciencia ciudadana, la vivencia de la democracia no como simple forma de elegir gobernantes libremente sino como ejercicio de lectura crítica y propositiva del contexto cultural en que se vive.

Bolívar (2007) interpretando a Schanpper, reflexiona cómo la democracia moderna va vinculada a la creación del espacio público nacional, donde la escuela pública desempeña un papel primordial en la creación de la comunidad de ciudadanos. Se resalta que el concepto de

Nación surge como modo de integrar a todos los individuos de una comunidad política, ignorando las particularidades de sus miembros

La escuela pública de la modernidad se sustenta sobre una ideología unificadora, pues la comunidad que se forma en ella sigue valores comunes y universales, siendo la cultura escolar socialmente neutra. La educación pública se configura como la institución necesaria para la formación de la identidad ciudadana. Desde sus inicios ilustrados, la escuela tuvo como misión contribuir a dar consistencia política, al mismo tiempo que identidad cultural, a la ciudadanía. Por eso, la educación para la ciudadanía, históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schnapper, 2002).

En el artículo de Rodríguez y otros (2007) titulado *Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia*, las autoras aseguran que en un mundo cada vez más globalizado se debe replantear la educación para la ciudadanía y la democracia que se imparte en las instituciones educativas del país. Afirma que no basta con tener o brindar una cátedra de instrucción cívica, sino propiciar espacios de reflexión en los que se fomenten y vivencien competencias ciudadanas a partir de las interrelaciones cotidianas que experimentan los estudiantes.

El investigador español Segovia (2004) plantea que la irrupción del concepto de ciudadanía comporta una serie de implicaciones para la educación y el currículum. La educación pública (como servicio público) debe ofrecer una cultura que dé sustento a los vínculos sociales de la comunidad en la que se es ciudadano, y regirse por una serie de principios a proyectar en el currículum y en vida de la institución.

Este autor sostiene que la educación como derecho para todos debe respetar y estimular gradualmente la autonomía de los sujetos y es responsable de la futura actitud de sus ciudadanos. Afirma que es necesario el asentamiento de determinados conocimientos y habilidades sociales, actitudes y virtudes o valores, que hay que promocionar y solicitar ante cualquier acto o toma de decisión. En este sentido se debe asumir una serie de reglas para el juego democrático y la resolución dialogada y razonada de conflicto, y asegurar el sentimiento de pertenencia, de conexión, de sentido de propiedad, que compatibilice con la búsqueda activa del bien individual y social desde la autonomía, la libertad, la justicia y la solidaridad.

Con base en este panorama investigativo se puede afirmar que los temas de ciudadanía y autonomía son abordados en los estudios doctorales desde concepciones políticas y temas asociados al desarrollo de competencias en el campo de la educación formal, tendientes a generar prácticas democráticas inclusivas en un mundo con marcadas inequidades sociales. En educación formal este tema es elaborado especialmente en la Educación Básica. Realmente, existen serias limitaciones para tener una aproximación a la realidad del tema de la ciudadanía autónoma en la Educación Superior y más aún si le agregamos el elemento de la educación virtual, porque aquí pocas investigaciones tocan esta temática. En este sentido, se podría afirmar que esta propuesta investigativa resulta pertinente e intenta aportar algunos lineamientos pedagógico-didácticos que pueden contribuir con la formación de ciudadanos autónomos en la Educación Superior a Distancia-Virtual en Colombia.

España es de los países iberoamericanos que más aportes ha realizado a la categoría de ética ciudadana y cultura democrática, seguido de Argentina, México y Brasil; en Colombia se evidencian adelantos importantes, especialmente relacionados con propuestas pedagógicas en Educación Básica de carácter transversal que posibilitan la construcción de competencias. Por su

parte, Chile lleva el liderazgo en investigaciones relacionadas con la implementación de las TIC para la construcción de competencias ciudadana. En términos generales, sin importar el lugar de procedencia, el enfoque más utilizado en estas investigaciones es el cualitativo, primando, entre otros, los estudios etnográficos y el análisis de caso.

2.2. Marco Referencial

A continuación presentaremos la revisión bibliográfica referente a los distintos conceptos de ciudadanía, identidad y ciudadanía autónoma, y ciudadanía autónoma en la virtualidad que se manejan en el contexto global, a fin de dar cuenta del estado del arte de la materia.

2.2.1. Jürgen Habermas y el actuar comunicativo.

Para Habermas (1999), en la interpretación republicana de la democracia, la ciudadanía se realiza fundamentalmente en las prácticas colectivas de autodeterminación, cuando los ciudadanos ejercen la soberanía y se dan sus propias normas de convivencia. El modelo republicano de ciudadanía recuerda que las instituciones de la libertad garantizadas jurídicamente sólo tienen el valor que les conceda una población habituada a la libertad política y acostumbrada a la perspectiva del «nosotros» propia de las prácticas autogestionarias. En la perspectiva republicana, la ciudadanía es concebida según el modelo de la participación en una comunidad ético-cultural que se auto-determina en todo aquello que tiene implicaciones con el bien común. Los ciudadanos se integran en la comunidad política como las partes en el todo, de manera que sólo pueden construir su identidad personal y social bajo el horizonte de las tradiciones comunes y de las instituciones políticas reconocidas.

En la concepción deliberativa de la democracia, el ciudadano que se auto-determina, además de contar con los espacios institucionalizados de deliberación y entendimiento (como las Concejos Municipales, las Asambleas Departamentales y el Congreso de la República) se apoya en la red informal de opinión y voluntad política, aquel espacio público a través del cual manifiesta sus intuiciones, expectativas y creencias políticas. La ciudadanía deliberativa que propone Habermas (1999) se hace presente y denunciante en el espacio público, ejerce su poder soberano en la manifestación argumentada de sus propias concepciones, y busca permear los ámbitos formales de discusión y toma de decisiones. Una ciudadanía autónoma y responsable con el bien común, que pone en juego su posición o perspectiva a través del actuar comunicativo, activa su voluntad y su opinión en la búsqueda de acuerdos sobre los temas que involucran a toda la comunidad.

2.2.2. Manuel Castells: identidad redefinida.

Castells (2001) ha elaborado una perspectiva teórica que muestra cómo la sociedad de la información cuestiona el concepto moderno de autonomía ciudadana. En un mundo globalizado, cuyas sociedades están experimentando cambios sustanciales en sus estructuras, la identidad política arraigada en la idea dominante de Estado-Nación queda diluida por un discurso que puede ser de izquierda, derecha o centro, pero que permea y modifica la conciencia política tradicional caracterizada por unas identidades definidas. Al abrir el referente de identidad —más allá de la identidad política del territorio y la normatividad jurídica— a un amplio abanico de posibilidades, se logra el apoyo de un gran número de ciudadanos, conducidos y atrapados por unas redes de información que generan “nuevas reglas de juego que, en el contexto de las

transformaciones sociales, culturales y políticas, afectan de forma importante a la sustancia de la política” (p. 345).

Gracias a la ayuda que otorgan los nuevos medios tecnológicos a los sistemas políticos, particularmente en la implantación de dinámicas que permiten re-direccionar la intención ciudadana para alcanzar el poder, las redes han contribuido a que las estrategias políticas de la era industrial estén quedando desfasadas por la fuerte dependencia hacia los medios de información. En otras palabras, Castells sostiene que las redes superan las expectativas de autonomía ciudadana, por lo menos en la manera moderna de interpretarla. Las estructuras de poder que se movilizan en las redes tecnológicas forman una nueva generación de individuos que, motivados por el flujo de información, crecen sin identidad local y con una perspectiva de “ciudadanía del mundo” que otorga sentidos universalistas de pertenencia bastante cuestionables.

En esta situación, Castells plantea que el panorama de dominación, por efecto de las redes de información requiere una redefinición de la identidad completamente autónoma frente a la lógica interconectora de las instituciones y organizaciones dominantes. Lo que podríamos entender, en el marco de la *Era de la información*, como el imperativo que tiene la sociedad de verse abocada a formar una ciudadanía autónoma capaz de construir distintas identidades, resultado de la interacción de medios de información con entornos locales, y que busca programar e imponer sus propios desafíos en condiciones y a través de procesos que son específicos de cada contexto institucional y cultural, y no uno que se mueva sin un objetivo claro, descontextualizado, como el de “ciudadano del mundo”, un ser sin identidad, sin autonomía.

2.2.3. Puig, Mead, Vygotsky, Piaget y Cortina: formación de ciudadanos autónomos.

Si la sociedad de la información plantea interrogantes a la formulación moderna de la ciudadanía autónoma, a ese nosotros “ciudadanos dialogantes” del republicanismo deliberativo expuesto por Habermas (1989), en el nivel de la educación o formación de la ciudadanía, del desarrollo psicológico de la conciencia y la capacidad del juicio moral, la discusión no deja de ser también desestabilizadora.

Para Puig (1996), hablar de moral autónoma da por sentado la construcción psicosocial de la conciencia, entendida ésta como la capacidad para darse cuenta que se está realizando la propia actividad física (movimientos, procesos de manipulación) y mental (reflexiones u opiniones). La conciencia supone añadir al simple “saber algo” o “saber hacer algo” un “saber que se sabe”. Ese “saber sobre el saber” nos da el poder sobre las actividades físicas y mentales ya que adquirimos la capacidad de regularlas y valorarlas de acuerdo con nosotros mismos, nos hace responsable de nuestro comportamiento, se trasciende el nivel de la pura acción física y mental, para alcanzar un nivel cualitativamente superior: el control de cualquier clase de actividad humana. En definitiva a través de la construcción de la persona autónoma nos hemos hecho morales.

La construcción de la identidad moral plantea superar la perspectiva, bastante reducida, de las morales basadas en valores absolutos. En primer lugar, la idea del desarrollo moral tiene que superar aquellas concepciones que al imponer un código moral limitan la posibilidad de construir con mayor libertad la propia vida, y que por tanto recurren a la heteronomía de los sujetos. Estos tipos de moral tienen que ver con las cosmovisiones, creencias religiosas, proyectos políticos que indican el fin hacia el cual debemos orientarnos y a la vez las implicaciones en el tipo de comportamiento, impidiendo de esta manera el ejercicio de la crítica,

de la libertad y de la creatividad moral. En segundo lugar, supera esos reduccionismos impuestos por las ciencias naturales y humanas que colocan en duda que las decisiones humanas sean realmente libres. Posturas filosóficas y neurobiológicas como las de Puig (1996,), afirman que

la mente es un epifenómeno cerebral que no tiene ninguna función efectiva, de modo que la conducta y el pensamiento dependen en exclusiva de un cerebro sin timonel consciente y voluntario que dirija su actividad (...) “la moral será responsabilidad de otras instancias biológicas o sociales pero no de la voluntad consciente del sujeto. (p.p. 81-82)

Por su parte, la perspectiva de la génesis social de la conciencia moral autónoma implica un reconocimiento y aproximación al proceso mediante el cual se construye y se usa la conciencia moral. Autores como Mead (1982) y Vygotsky (1979) sostienen la tesis de que la conciencia moral tiene un origen social, por lo que la conciencia es el resultado de la interacción lingüísticamente mediada entre sujetos capaces de lenguaje y acción: un producto de una actividad interpsicológica. En otras palabras, un producto que se construye mediante la socialización, pero que dota al individuo de un espacio de reconocimiento de sí mismo y de autonomía de juicio y acción.

Mead (1982), Vygotsky (1976) y Piaget (1974) coinciden en afirmar que la conciencia moral de cada individuo parte y se nutre de su historia social. Las relaciones sociales provocan el surgimiento de distintas formas de conciencia siendo estas a la vez la clave para explicar las modalidades heterónoma y autónoma de la conciencia personal. Piaget (1969), considera la autonomía como la forma en que la persona se autorregula cognitivamente, moral y políticamente. Afirma que formar ciudadanos autónomos es igual a “preparar ciudadanos libres y capaces de

disciplina interior”. Formar ciudadanos autónomos implica infundir en un ideal democrático desde el inicio de la formación, no en palabras y en lecciones, sino a través de la práctica, la vida que se desarrolla dentro del aula. Este ideal democrático exige a la escuela ser propiciadora del diálogo, la participación, la convivencia, la resolución de conflictos:

La formación de ciudadanos libres en una democracia sana no puede dejarnos indiferentes. Sería por cierto lamentable que la más vieja democracia no comprenda todo el partido que se puede sacar (y de una manera incluso más directa) de estos métodos de educación [trabajo en equipo y autogobierno] para la libertad y el espíritu democrático (Piaget, 1969, p.158).

En este mismo sentido, Cortina (2005) sostiene que la educación de los niños (ciudadanos en potencia) conlleva una doble implicación, moral y ciudadana, porque en el proceso de socialización se requieren unas señas de identidad que provienen de diversas formas de pertenencia a la sociedad. Con base en esta premisa, resalta las bondades de la educación moral y ciudadana. La tarea pedagógica es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la sociedad, en el grupo, elimina la indiferencia y el respeto del bien común fomenta la filantropía. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la ciudadanía implica a otras identidades y disminuye los conflictos que pueden surgir entre las personas que practican o poseen distintas ideologías, ya que posibilita el cultivo de la virtud política, de la mediación responsable de los intereses en divergencia. Cortina concluye que formar hombres es, sin lugar a dudas, formar ciudadanos.

Por su parte Habermas (1989), plantea una filosofía política y moral que parte de las relaciones de interacción mediadas por el lenguaje, y no del sujeto aislado, burgués, privado. Así como muchos otros autores, Habermas considera que el mundo social y el mundo subjetivo se construyen mutuamente y de manera continua. Al plantear que incluso las ciencias se mueven por intereses, elabora una idea de teoría social crítica cuyo interés es la emancipación humana. En otras palabras, no puede entenderse la actividad del científico social sino está ligada a la reconstrucción y superación de aquellos lazos sociales que someten y enajenan a los individuos, y que no les permiten ser libres. Propone una ética discursiva, en la que se fundamenta un procedimiento para evaluar la pertinencia y corrección de los juicios morales, en ese nivel es poco lo que su perspectiva formal puede aportar para la vida diaria.

No obstante, la ética discursiva sí puede ser clave para entender y analizar las opciones que surgen con los sistemas de información y comunicación creados por el ciberespacio. El actuar comunicativo, en el nivel básico de interacción lingüísticamente mediada, es la forma predominante de la racionalidad del ciberespacio: son comunidades a las que se accede por distintas razones y en las que se interactúa argumentando, escuchando, y asumiendo una perspectiva y una posición.

2.2.4. Giroux - la ciudadanía activa: empoderamiento y emancipación.

Giroux (2003) propone algunas consideraciones teóricas para el desarrollo de una teoría crítica de la educación cívica, considera de vital importancia para una política y pedagogía de la ciudadanía crítica re-hacer un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloquen a la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de las categorías de democracia y ciudadanía, teniendo en cuenta que la democracia es un escenario de lucha y, como práctica social, impulsa

la adquisición de conceptos ideológicos como poder, política y comunidad, los que se hallan en permanente contradicción. Una ciudadanía activa no limita los derechos democráticos a la participación de las urnas electorales, por el contrario, su alcance es mayor, abarca otros escenarios de participación como la economía y el Estado.

El discurso de ciudadanía radical y democracia promueve la consolidación de relaciones horizontales entre los ciudadanos, lo cual implica una política de diferencia, de requerimientos de las culturas y las relaciones sociales de los diversos grupos, como elementos inherentes del discurso del pluralismo radical. Enfatiza que un discurso de la democracia no se limita a un lenguaje de crítica, sino que debe incluir la posibilidad de conjugar la oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social en el que el discurso este fundamentado en la responsabilidad cívica y bien público. Los maestros deben concebir la escuela como escenarios públicos en los que los debates populares sobre política democrática se fomenten y se vivan como dialéctica de una sociedad democrática radical, en la que se garantiza un servicio público fundamental para la formación de ciudadanos participativos en el mantenimiento de una sociedad democrática y de ciudadanía crítica.

Una filosofía pública democrática, una teoría de ciudadanía crítica implica que los educadores como intelectuales desempeñen nuevos roles dentro de la sociedad, desarrollar su dimensión política y posibilite la articulación de la escuela con los problemas sociales y los diversos ámbitos de la sociedad. Esto requiere que los maestros dinamicen sus potencialidades y conocimientos en alianza con otros actores y movimientos sociales para reconstruir y fortalecer los escenarios de democracia y ciudadanía, en el que conjugue lo político con lo pedagógico y lo pedagógico con lo político, el poder con la vida escolar y las prácticas cotidianas de la escuela con el poder. En ese mismo sentido se hace fundamental un ejercicio de interdisciplinariedad y

de transversalidad de las diversas disciplinas para que la ciudadanía sea más que una nueva materia en los planes de estudio: Ejercitar la solidaridad, vivenciar prácticas de ciudadanía crítica y de vida pública participativa son elementos básicos de la formación cívica, con el fin de formar ciudadanos capaces de desarrollar liderazgo político y ético es la meta.

Siguiendo la línea de Habermas (1989), Giroux (2003) asevera que “las escuelas, consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo. En este sentido, los estudiantes tienen la posibilidad de aprender el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad ciudadana” (p. 86). Su discurso intenta concebir la idea de una democracia crítica que exige respeto por la libertad individual y por la justicia social, una vez concebido éste, las escuelas se pueden preservar como instituciones que proveen conocimientos, habilidades y relaciones sociales, premisas básicas para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica. Este autor asegura que la esencia de la enseñanza pública requiere que los docentes no solo dominen la materia que van a enseñar, igualmente deben tener conocimientos básicos de la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar. En ese sentido requieren aprender un lenguaje pluridisciplinario que integre la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar.

2.2.5. Pierre Lévy: la formación de la ciudadanía autónoma en la virtualidad.

Tanto la concepción sobre la formación moral y política de ciudadanos autónomos, tratada por autores como Puig (1996), Piaget (1974), Cortina (1997) y Habermas (1999), como la idea de la sociedad de la información que cambia la forma de construir identidades manejada por Manuel Castells en su trilogía *La era de la información*, y el ideal republicano de un nosotros

dialogante y recíproco que fundamenta Habermas, se perspectivizan y se relativizan si seguimos a Pierre Lévy y asumimos que es inevitable situarnos en la revolución tecnológica que está comenzando, pero desde ya nos plantea enormes interrogantes tanto en plano ético como político, de psicología del desarrollo y, concretamente, en el discurso pedagógico. Lévy será entonces quien nos guíe en este nuevo contexto del ciberespacio.

Para Levy (2007), hasta hace muy poco la demanda de formación superaba ampliamente la oferta de oportunidades de acceso a la educación. Tanto cuantitativamente (crecimiento en cobertura), como cualitativamente (necesidad creciente de diversificación y personalización), la demanda educativa cambia con la aparición del ciberespacio:

el nuevo paradigma de la navegación (opuesto al del *cursus*) que se desarrolla en las prácticas de toma de información y de aprendizaje cooperativo en el seno del ciberespacio muestra la vía de un acceso a la vez masivo y personalizado. (p. 142)

Los programas educativos virtuales, con todo el arsenal de comunicación (tanto en tiempo real como diferido), los soportes hipermedias y los sistemas de simulación, están a disposición de los estudiantes y profesores como estructura de formación cada vez más económica y accesible, y más innovadora y generadora de conocimiento. Los especialistas reconocen que la distinción entre enseñanza “presencial” y enseñanza a “distancia” será cada vez menos pertinente, puesto que el uso de las redes de comunicación y de soportes multimedia interactivos (campus virtuales con bibliotecas, bases de datos, aplicativos de gestión de conocimiento, etc.) se integran progresivamente a las formas más clásicas de la enseñanza.

No se busca tanto transferir los cursos clásicos en formatos hipermedia interactivos o abolir la “distancia” como poner en obra nuevos paradigmas de adquisición de conocimientos y constitución de saberes. La dirección más prometedora, que traduce por otra parte la perspectiva de la inteligencia colectiva en el campo educativo, es la de aprendizaje cooperativo. El rol del docente en este nuevo paradigma del saber cambia pues así se lo exigen las disposiciones tecnológicas al alcance de los alumnos. Ya no se trata de transmitir información, sino de saber navegar en ella; ya no de tener un acceso privilegiado a la información o a materiales de información, sino de provocar y canalizar el deseo de aprender y pensar. El docente se convierte en un animador de la inteligencia colectiva: su actividad se centra en el acompañamiento y la gestión de los aprendizajes: la incitación al intercambio de saberes, la mediación racional y simbólica, el pilotaje personalizado de los recorridos de aprendizaje (pp. 129-140).

En el contexto del cambio educativo, al prolongar ciertas capacidades competitivas humanas (memoria, imaginación y percepción) las tecnologías intelectuales de soporte digital redefinen el alcance, la significación, y a veces incluso la naturaleza de la relación con el saber. La maravillosa disposición de acceso cuantitativo y cualitativo a enormes depósitos de conocimiento es una opción que el ciberespacio facilita a las nuevas generaciones de aprendices y maestros. En la nueva economía del conocimiento, bien entendió Pierre Lévy que:

No se trata de utilizar a todo precio las tecnologías en la educación, sino de acompañar consciente y deliberadamente un cambio de civilización (...) Es la transición entre la educación de una formación estrictamente institucionalizada (la escuela, la universidad) a una situación de intercambio generalizado de los saberes, de enseñanza de la sociedad por

ella misma, de reconocimiento auto-dirigido, móvil y contextual de las competencias. (p. 145)

Esta mirada “optimista” del nuevo contexto social, político y epistemológico que inaugura la Red tiene en fondo una mirada crítica sobre lo que es el proceso de virtualización en marcha:

Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata. (Lévy, 1998, p. 9)

Lo virtual es, entonces, un modo de ser de lo real, que busca problematizar el ser, no afirmar el ser, abrir horizontes, crear sentidos, ampliar significados. Además, la virtualización posibilita que el individuo, la colectividad, la cosa, la información se desprendan de su “ahí” espacial y se desterritorialicen, permite trascender, desconectarse del espacio físico geográfico. Frente a la tradicional mirada filosófica que afirma la presencia, el ser ahí, este proceso, subraya el tiempo obviando el espacio, y afirma la continuidad incluso en la discontinuidad.

La virtualización multiplica los aspectos a considerar de lo real (tiempo, lugar, valor, sentido), elevando a la N potencia lo actual, lo que está realizado. Implica evolución, cambio radical de identidad, ampliación del contexto de interpretación y, por lo tanto, de sentido y de ser. En ese nuevo contexto, más general, lo actual se vuelve problema y punto de partida de este fenómeno. Así, con la ayuda de las tecnologías intelectuales de soporte digital, en el ciberespacio cambia la naturaleza del saber (producción, transmisión y aprendizaje). Ya no se trata de cómo

acceden las sociedades a los saberes e informaciones, sino de qué uso hacen de ellos; ya no se sigue un *cursus* sino que se navega en trayectorias y flujos de aprendizaje; ya no son individuos aislados o comunidades cerradas las que generan conocimiento, sino redes que crecen y desaparecen tan rápido como el mercado de conocimiento lo requiere. Ante esta nueva situación del saber-flujo caótico, los sistemas de formación, a través de la virtualidad, cuentan con un conjunto de herramientas de comunicación, sistemas de simulación y soportes hipertexto que facilitan nuevas formas de adquisición de competencias, de formación de alternancia y de inteligencia colectiva.

En el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información los conocimientos cambian rápidamente, lo aprendido pasa prontamente a ser obsoleto o relativamente importante. Por ello, como dice Bolívar (2009) “la mejor educación es la que enseña a aprender a lo largo de la vida” (p. 1). Por lo tanto, la mejor educación ayuda al estudiante para que alcance un aprendizaje autónomo y autorregulado; el énfasis no debe ser en los contenidos sino en el desarrollo de procesos cognitivos y meta cognitivos. Es una educación que debe trascender el entorno escolar y proyectarse a lo largo de la vida. El aprendizaje puede ocurrir independientemente del tiempo y del espacio, así como a cualquier edad.

Pero ¿qué ocurre con la ciudadanía autónoma en este nuevo paradigma del aprendizaje, del saber, en esta nueva forma de asociación creada por el ciberespacio? Hoyos (2007), quien sigue a Thiebaut, le confiere a la práctica que nos hace ciudadanos, “antes que pertenencia geográfica a un lugar (...) se trata de actividades colectivas organizadas según determinadas creencias, normas y procedimientos que coordinan la acción común y las acciones individuales para afrontar problemas y solventar conflictos” (p. 35).

Desterritorializados, los nuevos ciudadanos ciberespaciales pertenecen a colectivos que se organizan según creencias, normas y procedimientos comunes; en esas nuevas agrupaciones se distribuyen bienes intangibles como jerarquías, autoridad o poder y no menos la riqueza, la renta o la propiedad. Cualquiera que haya pertenecido a esas comunidades sabrá el “bien” al que tiene acceso y las obligaciones que asume al vincularse. De todas maneras, se puede concluir siguiendo a Hoyos (2007) que “ser ciudadano es pertenecer y sostener, aunque sea de manera crítica, esas creencias, normas y procedimientos y es también modificarlas, alterarlas” (p. 36).

2.3. Marco Conceptual

Para el amplio desarrollo del tema formación ciudadana autónoma en la educación superior virtual en la UNAD, Colombia, resulta indispensable conocer y desarrollar categorías básicas para su entendimiento y comprensión tales como ciudadanía, autonomía, Educación a Distancia.

2.3.1. Ciudadanía.

Origen y evolución del concepto.

El concepto de ciudadanía ha estado influido por los tiempos, las épocas, los territorios, la historia humana y sus permanentes contradicciones y evoluciones. En ese sentido, Landau (2006), plantea que “...siempre vamos a estar hablando de una construcción de ciudadanía y de que haya también una reconstrucción constante de esa ciudadanía. En ningún momento la ciudadanía puede pensarse como algo por fuera de las relaciones históricas.” (p. 5)

Desde la antigua Grecia: que lo limitaba al concepto de ciudad como espacio físico que concebía privilegios a quienes eran considerados tales mientras que limitan los derechos de

quienes no lo eran, terminando así por construir el concepto de ciudadano ligado a aspectos de la ciudadanía física en vez de ligarlo al concepto de geografía humana o del ser humano que vive en un espacio que lo determina y le genera expectativas frente a sus derechos y prerrogativas que le genera el convivir con los demás. En la medida en que un ser humano conciba los espacios como lugares comunes y de encuentro con los demás ciudadanos podrá dar más sentido a su vida a sus vivencias, a sus encuentros con los otros y por ende a sus propios derechos.

Sólo a finales del siglo XVIII, con la declaración de Virginia (Carta de Derechos de 1776) y la Revolución Francesa (1789) (Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano) nace la idea del Estado - Nación y por ende el concepto de ciudadano, como protagonista de la vida pública.

El concepto de Estado-Nación comienzan a ser revaluado por las tendencias de integración regional o supranacional y los anteriores conceptos de ciudadanía entra en contradicción con las nuevas realidades de la llamada sociedad global. En este proceso de renovación distintos aspectos socio-culturales van permeando el concepto de ciudadanía: la diversidad cultural y étnica, las inmigraciones, incluso la eliminación y superación de las fronteras geográficas por la interconexión tecnológica e informática de los ciudadanos actuales que no necesariamente están ligados a un Estado o territorio físico, sino que entran en un proceso de interculturalidad e hibridación producto de la llamada Aldea Global. Con la Globalización, el concepto de ciudadanía no se asocia exclusivamente al marco territorial ni puede definirse como conjunto de derechos y deberes circunscritos al contexto estatal. Con la irrupción de la llamada ciudadanía cosmopolita, se requiere que los estados promulguen políticas supranacionales que respondan a la exigencia de las nuevas dinámicas multiculturales. En este sentido, García apunta:

El adjetivo cosmopolita alude a mi posición fuera de los estados, por encima de mi nacionalidad y con indiferencia a mi lugar de origen. Ser ciudadano presupone estar inserto en un Estado, ser ciudadano cosmopolita presupone una comunidad supraestatal o el mundo entendido como una comunidad jurídico política. (2003, p. 23)

Evolución de la ciudadanía y los derechos ciudadanos en Colombia.

En América Latina, el concepto de ciudadanía estuvo permeado por problemáticas de la época colonial e influenciada por la modernidad europea. De la primera toma elementos de la discusión sobre los derechos de gentes o de los indios entre Bartolomé de Las Casas y Ginés Sepúlveda. En la época colonial se miró con inferioridad al indígena y al negro y como ideal al espíritu ilustrado del hombre europeo. Con respecto a la modernidad europea, recibe influencia de los ideales de la ilustración, la Declaración de Independencia y la Constitución de Estados Unidos de 1776 y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Francia de 1789. Se le atribuye a Antonio Nariño el haber introducido en Colombia el concepto de ciudadanía al traducir y publicar en 1793 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Con el proceso de Independencia iniciado desde (1810) el concepto de ciudadanía fue utilizado con orgullo patriótico en arengas y documentos políticos.

La Constitución del Estado de Antioquia (1812) equipara ciudadanía y defensa de la patria al establecer que “todo ciudadano es soldado nato o defensor de la patria entretanto que sea capaz de llevar armas” (p 460). Con la participación de los indígenas y negros en el proceso de independencia de 1810- 1815 y 1819 el concepto de ciudadanía fue asumido en el discurso como elemento de integración nacional y de igualdad social, pero en la práctica tal igualdad no se evidenciaba con los grupos minoritarios y las mujeres. Los aborígenes, negros esclavos y

mestizos, así como las mujeres, fueron excluidos de la nominación de ciudadanos. Solo los hombres libres gozaban de este privilegio.

Con la Constitución de 1821 se les reconoció la libertad de manera parcial a los hijos de negros esclavos pero con la condicionante de que deberían trabajar y permanecer en compañía de los amos de la madre hasta cumplir los 18 años. Libertad que solo vino a darse en 1851 bajo el gobierno de José Hilario López. Con la promulgación de la constitución de 1843 se estableció muchas limitantes para obtener la calidad de ciudadano, esta norma instauraba: tener 21 años de edad por lo menos; ser dueño de bienes raíces situados en el país que valiesen por lo menos \$300; poseer una renta de \$150 al año, saber leer y escribir y pagar al fisco la contribución directa respectiva. Se estima que en 1843 existían 1682 votantes en una población de cerca de dos millones de habitantes (Pérez, 1883, p. 179).

Con la instauración de la época republicana, los criollos -hijos de españoles nacidos en América- que tenían formación ilustrada, comenzaron a detentar los mejores espacios de la administración pública. Fueron estos hombres ilustrados los que a través de las constituciones liberales de 1851, 1853 y 1863 abolieron algunas medidas económicas de tipo colonial como la esclavitud y los resguardos, al mismo tiempo que promulgaban derechos fundamentales como el derecho al voto masculino, la libertad de prensa y religiosa. Estas constituciones reconocieron la soberanía del individuo, abolieron la pena de muerte, impulsaron la libertad individual, de prensa y religiosa. Sin embargo, muchos prejuicios raciales y de género permanecieron ligados a la visión etnocentrista europea que aún imperaba en la clase dirigente de finales del siglo XIX.

En 1880 el conservador Rafael Núñez asumió el poder presidencial. Núñez abolió la Constitución de 1863 e instauró la de 1886 que rigió el orden jurídico y político durante más de 100 años. La Constitución de 1886 disolvió los estados federalistas y declaró a Colombia como

república unitaria; reconoció el sufragio universal de hombres para las elecciones de concejos municipales, mientras que para la elección de representantes estableció la cualificación de saber leer y escribir o tener renta y patrimonio (el derecho de las mujeres a la ciudadanía solo reconoce en 1953 bajo el gobierno Rojas Pinilla). Concedió al catolicismo como la religión oficial del Estado y hasta 1930 le entregó el control ideológico de la educación, que incluía las responsabilidades de vigilancia e inspección. La iglesia Católica denunciaba y suspendía a los maestros que no respetaran la educación católica. Se excluyó la participación activa del Estado en la educación y se estableció que la educación sería obra de los particulares (Jaramillo, 1982a; Helg 1987).

El gobierno de Núñez desincentivó la participación política e influyó fuertemente en la consolidación de Colombia como un Estado moderno. Limitó los derechos civiles en casos de conmoción interior y restableció la pena de muerte y limitó la libertad de prensa. Reconoció los cabildos como sistema de gobierno indígena. Al clero y a la policía se le concedió la formación de una ciudadanía virtuosa. La fuerza policiva podía arrestar a quienes estando en un templo no guarden el debido respeto y reverencia, y arrestar a quienes profieran en público palabras obscenas, perseguir a los vagos, impedir que en actos públicos se ejecuten acciones escandalosas.

Mediante la Carta Magna de 1991 se ha proclamado formalmente en Colombia el Estado Social de Derecho. Esta Constitución consagra una variedad de principios que garantizan la igualdad de derechos y obligaciones, la participación, el pluralismo, la solidaridad, la tolerancia y la autonomía. Incluye igualmente mecanismos jurídicos para que los ciudadanos, puedan exigir su reconocimiento. En ella se incorporan diversos mecanismos de participación ciudadana: el plebiscito, el referéndum, la consulta popular y la revocatoria del mandato. La Constitución de 1991 otorga iniciativa legislativa a los ciudadanos y opciones de cabildo abierto para trascender

el mero derecho de elegir y ser elegido. Introdujo el voto programático que aún no ha sido apropiado por los ciudadanos.

La Constitución del 91 incorporó normas institucionales para equilibrar y fortalecer el principio de separación de poderes entre el Ejecutivo, Judicial y Legislativo. Principios como el control político, la elección popular de gobernadores, la eliminación de las suplencias en las listas para senadores y diputados, etc., promovieron la clara distinción entre administración pública, administración de la de justicia y el oficio del Parlamento. De igual manera consolidó el proceso de secularización al separar tajantemente la convicción religiosa de la administración del Estado. Estableció la libertad religiosa y reconoció que Colombia es un país multicultural y pluriétnico; amplió las garantías para la libre asociación y organización política; incluyó órganos de control del Estado como la contraloría, la personería y la procuraduría. Aunque persisten prácticas clientelistas, burocráticas, crisis y desconfianza hacia los partidos tradicionales, no existe una política sistemática de formación ciudadana por parte del Estado, los medios y la educación, la constitución de 1991 introduce valiosos elementos jurídicos que posibilitan derechos y nuevos espacios de inclusión y participación de los grupos indígenas y afrocolombianos.

Ciudadanía y teorías modernas de la democracia.

La ciudadanía hace referencia tanto a las constituciones y la normatividad jurídica, que definen sus características y alcances legales, como a los ideales políticos que regulan los significados del concepto y las prácticas sociales que hacen posible la convivencia entre los sujetos. La ciudadanía agencia los derechos y deberes que se establecen en la normatividad fundamental de la Constitución Política, a las prácticas sociales de convivencia que implican

reconocimiento y responsabilidad de parte de los integrantes de la comunidad política, y a las explicaciones conceptuales que definen diversas teorías filosóficas de la democracia. Son los ideales políticos proyectados en las teorías de la democracia los que configuran la interpretación conceptual del término ciudadanía (Cortina, 1997, pp. 36-38; Velasco, 2005, p. 93).

En Occidente, la reflexión teórica sobre la democracia se ha ido decantando sobre la base de una disputa en la que se identifican dos bandos en conflicto: por un lado, la corriente de pensadores que defienden una concepción liberal, y por el otro, la denominada tradición republicana o comunitarista de la democracia. Habermas (1999); Cortina (1997) y Mouffe (2003) han dominado a ambas como la reflexión filosófica de la política en el último medio siglo. La concepción liberal de la democracia, plantea la idea de una sociedad constituida a partir del contrato social suscrito por sus miembros. Para que sea posible la vida en común, el Estado, como representante de las decisiones soberanas de la sociedad, debe ser capaz de asegurar la relación privada entre las personas y su trabajo social estructurado en los límites de la economía de mercado. Mientras el Estado asegure la libertad de compromisos y acuerdos, sean estos del ciudadano con la Administración Pública o de los ciudadanos entre sí en el contexto de la economía de mercado, la democracia liberal a través de sus instituciones mantiene y salvaguarda que los derechos y deberes adquiridos entre unos y otros se cumplan legítimamente, es decir, procedan de acuerdo con las normatividades establecidas jurídicamente. Así, los ciudadanos que persiguen sus intereses dentro del marco de la ley, pueden participar libremente en los procesos de toma de decisión a través de la elección de representantes y de la conformación de los gobiernos. La democracia liberal asegura la libertad de participación en tanto sea posible la libertad de asociación y libre empresa.

En contraposición al liberalismo, en la interpretación comunitarista de la democracia, la ciudadanía se hace realidad en las prácticas colectivas de autodeterminación. Esta concepción de la democracia recuerda que las instituciones de la libertad garantizadas jurídicamente sólo tienen el valor que les concede una ciudadanía habituada a la libertad política y acostumbrada a la perspectiva del «nosotros» propia de las prácticas autogestionarias. La ciudadanía, entonces, es concebida como la participación autónoma de los ciudadanos en una comunidad ético-cultural que se autodetermina, y cuyas decisiones, que tienen implicaciones para el bien común, son alcanzadas por la vía del diálogo democrático. En la definición de ciudadanía, la concepción comunitarista de la democracia subraya la capacidad que tienen los sujetos de lograr una autocomprensión ética de su propia comunidad. Los ciudadanos se integran en la comunidad política como las partes en el todo, de manera que sólo pueden construir su identidad personal y social bajo el horizonte de las tradiciones comunes y de las instituciones políticas reconocidas.

Y sin embargo, esta concepción ética de la democracia choca de frente con el pluralismo cultural y étnico que caracteriza a las sociedades contemporáneas, y en el cual los intereses y valoraciones de un grupo pueden entrar en conflicto con los intereses y orientaciones valorativas de otro, sin que haya posibilidad de un consenso. Por lo tanto, las consideraciones éticas de la participación política que promueve el comunitarismo pueden ser útiles desde el punto de vista de comunidades cerradas y afianzadas culturalmente, que cada vez son más escasas, pero no lo son en las sociedades que se integran desde perspectivas éticas bien distintas y que chocan a la hora de definir los valores y principios que son comunes y que la constituyen como comunidad política (Habermas, 1999, p. 238).

En la concepción deliberativa de la democracia, que propone Jürgen Habermas (1999), la comunidad que se auto-determina, desde perspectivas éticas y culturales distintas, tiene que

lograr acuerdos de intereses y compromisos. Debe hacer una elección racional de medios en relación a un fin, apelar a fundamentaciones morales y a comprobaciones de coherencia jurídica, todo bajo condiciones comunicativas que posibilitan resultados racionales. En otras palabras, las comunidades no solo pueden apelar a consideraciones sobre el bien común desde un marco de referencia ético (comunitarismo) o a las regulaciones establecidas por la ley para la libre asociación (liberalismo), sino que tienen, además, la opción de invocar en los procesos de entendimiento institucionalizados cuestiones relativas a la justicia. Estas se aplican a todos los miembros de la comunidad política, compartan o no desde su perspectiva ética o económica los principios definidos como justos. En nuestro contexto, el aborto, el matrimonio entre parejas de homosexuales y la explotación minera de los páramos son tres casos que ilustran perfectamente la disyuntiva comunitarista y liberal entre lo ético y lo legal.

Ciudadanía y pedagogía.

El concepto de ciudadanía tiene una serie de connotaciones pedagógicas que involucran a diversos actores e instituciones sociales. En ese sentido, Giroux (1997) resalta que la ciudadanía puede entenderse “como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional” (p.22) ser ciudadano no es nacer ciudadano, sino formarse ciudadano, construir subjetividades que expresan la ciudadanía tanto en sus acciones como en sus discursos. Continúa Giroux:

De manera más específica, el concepto de ciudadanía tiene que ser investigado como la producción y la inversión que se hace en discursos ideológicos expresados y

experimentados por medio de diferentes formas de cultura de masas y en sitios particulares tales como escuelas, el lugar del trabajo y la familia (p. 23).

La ciudadanía involucra entonces escenarios sociales tradicionales lo que implica que no puede reservarse su formación únicamente al sistema educativo, sino que la familia y las organizaciones sociales tienen también la responsabilidad de reproducir el contexto apropiado para la formación ciudadana.

En este proceso, el sistema educativo como espacio formal de aprendizaje tiene la obligación de propiciar cambios en la forma de concebir y vivenciar la participación democrática y ciudadana. Mas no basta con formar en valores democráticos, se requieren estrategias pedagógicas que faciliten el trabajo colectivo y la participación activa de la comunidad educativa: “A los alumnos se les debe brindar experiencias participando en la planificación y evaluación de su educación diaria, y ejerciendo influencias y asumiendo responsabilidades”). Como bien lo plantea Bolívar (2008) los estudiantes deben, por su parte, desarrollar:

Hábitos, virtudes cívicas o comportamientos necesarios para una buena convivencia ciudadana: aquellos “mínimos éticos” que una persona debe tener para saber convivir; y
(b) Conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional. (p. 61)

La formación ética, política y de participación social son dimensiones de la ciudadanía que el sistema educativo en su conjunto tiene que desarrollar, y que el docente como agente pedagógico tiene la obligación de promover en los estudiantes.

Por otra parte, no solo los sistemas educativos nacionales tienen la tarea de fomentar la educación para la ciudadanía. En apoyo de los sistemas, en el ámbito europeo por ejemplo, la red internacional de educación Eurydice, en 2005, también se une a la perspectiva ya planteada cuando en uno de sus informes establece tres aspectos sustanciales que deben tenerse en cuenta en la formación del ciudadano: “Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia: a) la cultura política; b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores; c) la participación activa” (2005, p.19).

Por esta razón es tan necesaria una formación en la ciudadanía que haga énfasis tanto en las concepciones de la democracia como en las prácticas que esas concepciones llevan implícitas. Por ejemplo, la pedagogía ejerce una labor trascendental cuando se trata del desarrollo de algunas habilidades y actitudes democráticas necesarias para el desempeño pro activo en la vida comunitaria. Estas habilidades implican, entre otros aspectos, ser capaz de interpretar los códigos democráticos de derechos y deberes, gestionar la asociación de grupos de interés y defensa de lo público, organizarse para la crítica argumentativa de la administración y el subsistema político, fomentar la resolución pacífica de los conflictos, etc. Al respecto, Osorio y Castillo afirman que:

La formación de los ciudadanos (as) impone a los procesos educativos escolares y no escolares el desafío de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información social necesaria para la participación ciudadana, así como el de generar una formación valórica que desarrolle capacidades y competencias para desenvolverse responsable y críticamente en los diferentes ámbitos de la vida social. (1997, p. 69)

La ciudadanía debe entenderse pues como un proceso dialéctico en el que intervienen diversos actores que pueden ejercer pedagogía democrática, confrontarla, negociarla, cuestionarla.. Esta perspectiva plantea, sin embargo, varios supuestos: a) la ciudadanía no sólo se refleja en los derechos establecidos en las constituciones, implica una continua construcción social del sentido de ser ciudadanos; b) ser ciudadano es hacerse ciudadano, no es un estado ideal ni una forma única, se compone de significados y acciones que los actores sociales construyen de manera intencional a través de sus prácticas; c) la ciudadanía no se define de manera personal o privada, se constituye desde los sentidos que afirman los grupos, asociaciones y organizaciones sociales, es, en parte, discurso y también práctica.

Bajo esta misma perspectiva Mouffe (2003) sostiene que “sólo es posible producir individuos democráticos mediante la multiplicación de las instituciones, los discursos, las formas de vida que fomentan la identificación con los valores democráticos” (p. 109). Los discursos y las prácticas de la ciudadanía están permeados de valores que señalan una determinada concepción de democracia. Así, por ejemplo, la idea de un Estado benefactor que sostiene la vida de sus asociados puede percibirse fácilmente en actitudes heterónomas que expresan una dependencia total de las instituciones, mientras la idea de un Estado social de derecho se expresa en la participación activa de la vida pública, en actuaciones básicas que demuestran el respeto a la ley y la autonomía. Ambas perspectivas se mezclan en las prácticas sociales sin una conciencia clara de sus orígenes.

Las instituciones educativas constituyen un escenario natural donde debe cultivarse la ciudadanía. Al entender de Rémond (2000) “...La iniciación a la vida política, la preparación para la acción del ciudadano forman parte de la responsabilidad de la escuela y del profesorado y son incluso inseparables del acto de enseñar.” Ahora bien, cuando se trata de hacer realidad estos

lineamientos generales en el diseño de una propuesta pedagógica de formación democrática, deben plantearse algunos interrogantes fundamentales. En ese sentido Giroux (1997b) recuerda que antes de planear cualquier actividad pedagógica debe pensarse en:

¿Qué tipo de ciudadanos esperamos producir mediante la educación pública en una cultura posmoderna?, ¿qué tipo de sociedad queremos crear en el contexto de las cambiantes fronteras étnicas y culturales actuales?, ¿cómo podemos reconciliar los conceptos de diferencia e igualdad con los imperativos de la libertad y la justicia? (p. 98)

En este contexto, también es pertinente indagar sobre el papel del sistema educativo en la formación de la ciudadanía, a juicio de Nussbaum (2010) se debe repensar “cómo preparar a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política. Ninguna democracia puede ser estable sino cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para este fin” (p.29).

Estas preguntas apuntan más allá de las tres dimensiones que se han identificado en el discurso sobre la formación para la ciudadanía. Porque la ciudadanía es algo más que la participación política, que el conocimiento de las normas y valores democráticos, que una actitud hacia lo público; la ciudadanía es también “(...) una cierta imagen del bien común y de la forma de alcanzarlo. Lo que equivale a decir que es siempre el objeto de una lucha” (Nun, 2001, p. 65). Así, en su significado más profundo, podemos concluir con Clarke que la ciudadanía es una identidad que se construye en la constante relación con otros, y en la diferenciación de nuestra propia perspectiva. Pero más allá: “Ser un ciudadano pleno significa empeñarse en realizar el compromiso con el mundo, un compromiso re-encantado con el mundo” (Clarke, 2010, p. 12).

2.3.2. Autonomía.

La autonomía es la condición que tiene una persona de autorregularse eligiendo cuales son las reglas que dirigen su comportamiento, lo que implica una constante autoevaluación de la conducta y creando un criterio propio de lo que considera correcto e incorrecto. Para Piaget (1969), autonomía es la sumisión del individuo a una disciplina que él mismo escoge, y a cuya constitución colabora con toda su personalidad. Es libertad de pensamiento, libertad moral y libertad política. Este mismo autor, en su obra *Pedagogía*, se encarga de unir los conceptos de ciudadanía y autonomía haciendo referencia como la formación de ciudadanos autónomos implica formar personas libres y con capacidad de disciplina interior, exige inspirarse en un ideal democrático desde la escuela, no en palabras y en “lecciones”, sino en la práctica y en la vida real de la clase, es decir, el ser humano se hace autónomo desde la acción; por ello las prácticas que orienta la escuela deben ser coherentes, conscientes entre el decir y el hacer, dirigidas hacia la formación del ciudadanos autónomos que requiere la sociedad.

Desde la mirada de Kant (1993), el ser ciudadano implica racionalidad crítica, autonomía para decidir, para deliberar. En ese sentido recobra importancia que el ciudadano llegue a su mayoría de edad. La mayoría de edad es la capacidad de servirse del propio entendimiento sin la ayuda ni bajo la condición de otro (Estado, individuo, sociedad, doctrina, etc.). Por ello implica liberarse de todos los vínculos que mantienen al individuo atado a situaciones, personas o cosas ajenas a su voluntad. En este sentido, la mayoría de edad no sólo libera al hombre de los yugos que le impone una religión, una doctrina política o un sistema de valores; también, el hombre debe poder ser mayor de edad en cuestiones que atañen a lo público, a la sociedad toda y al Estado. Como dice Kant (1993):

En lo referente a la legislación, no es peligroso permitir que los súbditos hagan un uso público de la propia razón y expongan públicamente al mundo los pensamientos relativos a una concepción más perfecta de esa legislación, la que puede incluir una franca crítica a la existente (p. 45).

Así, la mayoría de edad en la ciudadanía plantea la capacidad de hacer un uso público de la razón, es decir, de criticar y plantear opciones al curso de las cosas que corresponden a la comunidad política y al Estado. El libre pensamiento, dice Kant: “repercute gradualmente en el sentir del pueblo y hasta en los principios de gobierno, que encuentra como provechoso tratar al hombre, que es algo más que una máquina, conforme a su dignidad” (p.46).

La autonomía, es una utopía que desafía a la educación. Las sociedades siguen confiando en los maestros y las instituciones educativas la transformación social, Cortina (2009) aspira

que el siglo XXI ha de ser el de los ciudadanos que piensan por sí mismos y se hacen responsables solidariamente de los otros. Que no deben dejarse manipular, sino dirigir su vida junto con los otros ciudadanos, que son ya ciudadanos del mundo. (p, 24)

Entre los grandes propósitos de la educación, se han planteado interrogantes que den luces a nobles aspiraciones de la humanidad en la búsqueda de un mundo mejor ¿qué tipo de hombre se deben formar? ¿Para qué tipo de sociedad? La autonomía como proceso de pensamiento complejo como capacidad para pensar, decidir y actuar de manera libre demanda de una pedagogía que esté “...centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la

responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.” (Freire, 2004, p.48-49). En ese contexto, es oportuno que los formadores de nuevas ciudadanía estén en permanente crecimiento y renovación de su formación y de prácticas pedagógicas, porque nadie enseña sino se educa. Savater asevera que el maestro debe estar “...perfeccionándose para perfeccionar, hacerse autónomo para conducir a la autonomía” (1997, p.138). En este ejercicio libertario de la persona, (Cortina, 2006) el maestro debe acompañar, orientar y “...pertrechar a los alumnos también de razones y ayudarles a ponderar cuáles son más poderosas, de forma que puedan ir decidiendo por su cuenta.”

La autonomía exige auto regulación y prudencia de los propios actos, reconocimiento de otro en un mundo en el que hay espacios para todos, en este sentido Habermas considera que ésta “conlleva una idea de solidaridad comprensiva, ya que es ella y sus movimientos de conmoción, las que informan acerca del mejor modo de comportarse para contrarrestar mediante la consideración y el respeto la extrema vulnerabilidad de las personas” (1991, p. 107). En un estudio posterior, el mismo autor aseguró que ella debe ser asumida con los riesgos que implica, ya que “las instituciones de la libertad constitucional no son más valiosas que lo que la ciudadanía haga de ellas” (Habermas, 1992, pág. 7).

Como construcción social Bauman afirma que la autonomía sólo se podrá alcanzar cuando “...sus integrantes tienen el derecho y los recursos necesarios para elegir y ‘decidir y, en ningún caso, renuncian a ese derecho ni lo ceden a alguien (o algo) más” (2002, p, 146).

2.3.3. Educación Superior Virtual–ESV

Autores como Taylor (1995) y Casas (2005) describen la educación virtual como el último estadio de la evolución de la Educación a Distancia, resultado de cuatro generaciones

anteriores: la primera, el modelo por correspondencia, usa una sola tecnología (material escrito vía postal); la segunda, mantiene la comunicación unidireccional pero apoyada en la radio, el casete o la televisión; la tercera, enseñanza multimedia, permite una cierta interacción entre docente-estudiantes y se apoya en materiales impresos complementados con otros medios; la cuarta generación, el modelo telemático, permite el uso de las tecnologías de la información por parte de estudiantes y docentes; finalmente, la quinta generación, el modelo flexible e inteligente de aprendizaje, educación en línea o educación virtual actual. Para Silvio (1999) la virtualización de las actividades universitarias representa la valorización de la tecnología, como instrumento transformador.

Por tanto, la Educación a Distancia no es un acontecimiento novedoso. La investigación histórica señala que en Colombia desde mediados del siglo XX, aproximadamente en 1947, surge como una nueva forma de enseñanza aprendizaje. Hace su aparición en el contexto social como una solución a los problemas que aquejaban a un número elevado de personas, quienes deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones. Favoreció el acceso a un número representativo de la población, a quienes por su ubicación geográfica y elevados costos se les dificultaba acceder a la educación formal presencial. Según García (1994) su objetivo primordial era mejorar la vida del campesino. Para esta época, además de ofertarse a través de la radio, se complementaba con la entrega de cartillas y con el soporte y la asesoría de técnicos. Podríamos decir que esta es una forma de educación que fue evolucionando hasta alcanzar sus manifestaciones actuales, entre ellas, destacamos la enseñanza virtual.

La Educación a Distancia, según Ortega (2007) se ha ido resignificando, tanto en sus formas externas, materializadas en los medios a los que recurre (soportes y canales de vía de

comunicación), como en sus ideales y paradigmas predominantes, evolucionando, junto a la emergencia de ideas y nuevos conocimientos en relación con los aprendizajes, las enseñanzas y la comunicación, entre otros. Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), se convierten en el escenario donde se despliegan condiciones favorables de aprendizaje, por ello podemos referirnos a este, como un:

Contexto integrado, integral y holístico para la gestión de aprendizaje, compuesto por un conjunto de entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica, que permite a los actores educativos aumentar el uso flexible de estrategias de recursos didácticos, lo cual optimiza los recursos educativos y mejora los resultados del trabajo académico individual y colaborativo de los estudiantes. (PAPs 3.0 UNAD, 2012, p.30)

La educación virtual surge como una necesidad de los tiempos modernos, exigiendo al estudiante capacitarse en forma permanente. Para ello el estudiante debe aprender a regular su propio ritmo de aprendizaje, manejando armónicamente su tiempo de recreación, diversión, socialización, estudio y trabajo. Seleccionando por sí mismo información de su interés, temáticas de acuerdo a su propia necesidad, utilizando diversos medios de comunicación y auto-instrucción (González, Lora & Malagón, 2000).

En un mundo complejo y homogenizado, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden también aportar sus beneficios a la formación de la ciudadanía y la autonomía, en este contexto,

Capítulo 3: Contextualización

3.1. Una mirada a la Educación Abierta y a Distancia

3.1.1. Surgimiento y desarrollo de la educación abierta y a distancia.

La educación, como proceso de formación, es el elemento más humanizador y el factor que más ha contribuido al desarrollo sociocultural, económico y político de las naciones. La Educación Abierta y A Distancia, como una de sus modalidades, sin dudas, ha ejercido una labor vital en las sociedad moderna y contemporánea, entre otras, la de suplir vacíos y ausencias de la educación tradicional, de alguna forma ha complementado, reforzado o reemplazado a la educación presencial. Al ser mediada por la tecnología permite superar las barreras de espacio y el tiempo, coadyuva a la ampliación de la cobertura académica, brinda oportunidades de inclusión, crecimiento y proyección social a personas que por compromisos laborales, familiares, distancias geográficas, edad cronológica o discapacidad física no tienen acceso a la educación presencial, lo que de alguna forma, contribuye a la democratización de la educación.

Esta modalidad de educación ha estado permeada por transformaciones de las sociedades, por proceso de globalización, las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, la internalización de las economías y ha beneficiado a millones de seres humanos durante más de ciento cincuenta años (García, 1999). Desde sus orígenes, diversas formas de enseñar y aprender dieron lugar a cuatro generaciones de innovación tecnológica (Garrinson, 1985; Taylor, 1995). Inicialmente estuvo mediada por metodologías como la correspondencia (finales del siglo XIX y principios del XX- imprenta y servicios postales) fue dinamizada por un modelo pedagógico transmisioncita, pasivo, unidireccional en el que el docente personificaba la verdad y el

estudiante se situaba en un rol pasivo ligado a la reproducción de manuales, textos, módulos. Se preocupaba más por “brindar datos, información y crear habilidades primarias, más que en desarrollar procesos de pensamiento creativo, conciencia crítica, así como el liderazgo para generar alternativas de cambio social (Vásquez y alii, 2009).

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías recobró importancia el aprendizaje autónomo, la persona, el contexto sociocultural y económico, los procesos activos del estudiante mediados por la enseñanza multimedia (1960-1985- la radio, la tv, teléfono, audiocassettes, videocasetes); la incursión de enseñanza telemática (años 80 con el uso de la PC, video conferencia, teleconferencia). Desde 1995 toma un rápido auge con el surgimiento de la enseñanza vía internet (mediada por computadores, campus virtuales y herramientas colaborativas). Factores que sin dudas contribuyeron a dar nuevas proyecciones al aprendizaje donde exista. En ese sentido Ávila y García (2006) y Martínez (2009) aseguran que estos hechos trajeron consigo “Flexibilidad a la apertura, al diálogo, al reconocimiento de la diversidad, multiplicando tanto los modelos pedagógicos como los medios de aplicación”.

Hacia finales de la década de los sesenta del siglo XX despertó un inusitado interés en el contexto internacional se pretendía contribuir con los procesos de ampliación de cobertura, la equidad y la inclusión social en educación superior. Entre los años setenta y ochenta surgió un número significativo de universidades a distancia de carácter público con respaldo del Estado. La Open University del Reino Unido sirvió de referente en el surgimiento de diversas universidades a distancia en el mundo, introdujo un modelo tecnológico cimentado en la aplicación de una variedad de medios como (emisiones radiales y televisivas, audios, videos y material impresos) en conexión con tutorías y centros presenciales dispensados de recursos didácticos y tecnológicos.

Un informe de Salazar y Melo (2013, p.86 -87) sustentado en diversas fuentes nacionales e internacionales registran la existencia de veinte y una megauniversidades a distancia de carácter público a nivel internacional con número aproximado de doce millones de estudiantes. Entre las asiáticas sobresalen: Allama Iqbal Open University (Pakistán), Anadolu University (Turquía), Bangladesh Open University (Bangladesh), China Radio and TV University System (China), Dr. B.B. Ambedkar Open University (India), Indira Gandhi National Open University, IGNOU (India), Yashwantrao Chavan Maharashtra Open University (India), Universitas Terbuka, UT (Indonesia), Payame Noor University, PNU (Irán), Korea National Open University, KNOU (antes Korea) Air and Correspondence University (Korea del Sur), Sokhothai Thammathirat Open University, STOU (Tailandia), Japan Open University (antes Universidad del Aire), The Open Universityoh Hong Kong y Modern University for The Humanities (Rusia).

En Norte América aparecen referenciada: Athabasca University (Canadá), Canada's Open University y Maryland University College (USA). Las megauniversidades europeas, por su parte, son: el Centre National d'Enseignement á Distancia, CNED (Francia), The Open University (Reino Unido) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España). En África, The University of South Africa, UNISA, convertida en 1946 en universidad exclusivamente a distancia, sobre la base de la Universidad Cabo de Buena Esperanza, creada en 1873.

Ante esta acelerada aparición de megauniversidades emergieron nuevas iniciativas por parte de los gobiernos de Europa, Asia, África, Oceanía y América con las que se crearon nuevas universidades abiertas para ensanchar las opciones de estudios formales y no formales con la modalidad de Educación a Distancia y promover la inclusión social con calidad. En Europa, resaltan la Fern Universität de Alemania, la Universida de Aberta de Portugal, Hellenic Open

University (Grecia), la Universidad Abierta de Catalunya y la Open University de Holanda. En Canadá se fundó la Thompson Rivers University Open Learning.

En África, se resalta la Zambian Open University, Open University of Libya, Zimbabwe Open University, Open University of Tanzania, National Open University of Nigeria, National Open University of Abuja y la Open University of Sudan. En Oceanía surgieron The Open Polytecnic of New Zealand, Massey University (Nueva Zelanda) y la Open University de Australia.

En Asia, diversas naciones de eligieron la creación de universidades públicas, abiertas y a distancia, entre otras Al-Quds Open University (Palestina), Arab Open University, Hanoi Open University (Vietnam del Norte), The Open University of Sri Lanka, Open University of Israel, The Philippines Open University y Wawasan Open University (Malasia).

Megauniversidades de India y la China cuentan con políticas de apertura y acceso de la población a la formación abierta y a la formación profesional. En la India se destacan la Krishna Kanta Handique State Open University, Karnataka Open University, Madhya Pradesh (Bhoi) Open University, Nalanda Open University, Netaji Subhas Open University, Pt. Sunder Lal Sharma Open University, Tamil Nadu Open University, U.P. Rajarshi Tondon Open University, Uttranchal Open University, Vardhman Mahaveer Open University y Bana Saheb Open University. En China, se crearon la National Open University Chinese, National Open University of Taipei, National Open University of Taiwan, Shanghai TV University, Sichuan Radio and TV University, Tianjin TV University y Yunnan Radio and TV University.

En esta misma dinámica se identifican entidades que a nivel global auxilian y fortalecen el desarrollo de la Educación a Distancia como: Al International Council For Open and Distance Education, ICDE; International Council for Open and Distance, ICDL; Centre for Reserarch in

Distance and Adult Learning (CRIDAL); European Association of Distance Teaching Universities, EADTU; Asian Association for Open Universities, AAOU; African Association For Open Universities, AAOU; Asociación Iberoamericana de Educación Superior Abierta y a Distancia, AIESAD; Asociación de Escuelas Europeas por Correspondencia, AECS; European Federation for Open And Distance Learning, EFODL; European Universities Continuing Education Network, EUCEN; European Association for Distance Learning, EADL; European Distance Network (EDEN); The Inter-American Distance Education Consortium, CREAD; Pacific Islands Regional Association For Distance Education, PIRADE; Distance Educational Network; Cátedra UNESCO de Educación a Distancia; Cátedra UNESCO de e-Learning.

A su vez, se registran entidades que coadyuvan con el fortalecimiento de la metodología y de las mediaciones pedagógicas, entre otras: Association For Applied Interactive Multimedia, AAIM; Instructional Telecommunications Council, ITC; Association For Computing Machinery, ACM; Association For Educational Communication And Technology, AECT; Association For Learning Technology, ALT; Association For The Advancement of Computin in Education, AACE; Center For Educational Leadership And Technology, CELT; Coalition For Networked Information, CNI; Corporation For Research And Educational Networkin, CREN; International Research Foundation For Open Learning, IRFOL; International Accreditation And Recognition Council, IARC; International Education And Resoure Network, IEARN; International Multimedia; Teleconferencing Con-IMTC; International Society For Technology In Education, ISTE; Open And Distance Learning Quality Council, ODLOC; The Node Learning Technologies Network; The Media Communications Association International; World Wide Learn, WWL; World Association ForOnline Education, WAOE; Red Universitaria de Educación a Distancia, RUEDA; Observatorio Iberoamericano de Educación Virtual.

También se hace alusión a algunas organizaciones nacionales e internacionales de fomento y apoyo a la Educación a Distancia como: Arab Network for Open And Distance Education, ANODED, Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia, ACESAD; Asociación Boliviana de Educación a Distancia; Asociación Nacional de Educación a Distancia del Perú; Asociación Venezolana de Educación a Distancia; Asociación Brasileira de Educación a Distancia; Asociación Argentina de Educación a Distancia, AAEDE; Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, AMECD; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, de Chile, Asociación Puertorriqueña de Aprendizaje a Distancia, Asociación de Centros de e-Learning y Distancia, ANCED, de España.

3.1.2. Acercamiento a la Educación a Distancia en España y Latinoamérica

España, es sin duda, el país de Europa que en los años ochenta y noventa ha ejercido mayor predominio en la Educación a Distancia de América Latina y Colombia. Esto se evidencia a través de la labor del Instituto de Educación a Distancia de la UNED, el que ha organizado más de veinte pasantías en Madrid, España de sus programas a distancia. A finales de los años noventa y comienzos de la primera década del siglo XXI, emerge la Universidad Abierta de Catalunya con la aplicación de la metodología virtual.

El apogeo de las universidades españolas ha estado asociado en buena parte a la utilización de las nuevas tecnologías telemáticas. En ese contexto surgen nuevos centros de educación superior a distancia como la Universidad de las Islas Baleares, el Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Granada, la Universidad de Sevilla, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad de Barcelona Virtual, Universidad Virtual de

Salamanca, Universidad de Cantabria, Universidad de Rioja, Universidad Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Pompeu Universidad de Fabra, Universidad de Valencia, Universidad de Zaragoza, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Jaume I, Universidad a Distancia de Madrid y el Instituto Universitario de Posgrado, por citar algunas.

Bajo el influjo de estos centro de educación superior se fundan en latinoamerica tres universidades oficiales de educación abierta y distancia: Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia. Según (Salazar y Melo, 2013) la matrícula universitaria de estos tres centros universitarios no logran los ciento cincuenta mil estudiantes. Afirman que las políticas educativas de apoyo a la Educación a Distancia se han limitado al ámbito estatal lo cual de algún ha repercutido en el lentitud progreso de dichas universidades.

En Centroamérica, México ha desarrollado un proceso interesante en materia de Educación a Distancia. En la década de los años ochenta, la Universidad Nacional Autónoma de México creó el Sistema de Universidad Abierta, SUA, basado en el uso de la modalidad de Educación a Distancia para la oferta de programas de educación no formal. Paralelo a su modalidad de educación presencial, el Instituto Tecnológico Superior de Monterrey creó una entidad a distancia, con el uso de tecnologías para el desarrollo de procesos sincrónicos, emulando la tradición de China, luego crea la fundación de su Universidad Virtual. Recientemente se fundó la Universidad Abierta y a Distancia de México, UNADM, la que ha implantado metodologías y mediaciones tradicionales y virtuales. Se destacan también las ofertas virtuales de algunas universidades tradicionales y otras virtuales de reciente creación como la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana Virtual y el Instituto Politécnico Nacional.

Brasil también ha desarrollado una experiencia destacada en las décadas de los ochenta. Desde mediados de los años noventa fundó una asociación de universidades federales en Río de Janeiro, con el objetivo de fortalecer las metodologías y mediaciones a distancia en las que se ofertan programas formales. Dentro de sus políticas educativas ha impulsado la formación a distancia en el ámbito de la educación superior a través de la creación de la Secretaría Nacional de Educación a Distancia. En la actualidad 33 universidades federales y 34 privadas ofrecen formación a distancia. Entre las públicas se identifican: la Universidad de Extremo Sur de Santa Catarina, Universidad de Rio Grande del Sur, Universidad de Brasilia, Universidad de Espírito Santo, Universidad de Pernambuco, Universidad Federal de Río de Janeiro y Universidad del Estado de Río de Janeiro, Universidad de Pelotas y Universidad de Paraná. Entre las privadas sobresalen, la Universidad Católica de Brasilia, Universidad de Don Bosco, Universidad de Minas Gerais, Universidad de Rio de Janeiro, Universidad de Santos, Universidad de Gama Filho, Universidad de Salgado de Oliveira y Universidad Paulista, entre otras.

En esa misma dinámica, Argentina ha desplegado un vertiginoso progreso de la formación a distancia a través del uso de metodologías tradicionales y virtuales. Algunas instituciones presenciales han creado entidades afines consagradas a la formación virtual, entre otras, despuntan la Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Virtual de Quilmes, Universidad Nacional del Nordeste Virtual, la Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional Tres de Febrero, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Santiago del Estero,

FLACSO Virtual, además de algunas privadas como la Universidad Virtual Juan Agustín Mazza y la Universidad Abierta Interamericana.

En el Perú, la Educación a Distancia tiene una marcada acentuación privada. A excepción de dos iniciativas públicas como la de la Escuela Universitaria de Educación a Distancia y la Universidad Nacional Hermilio Valdizán; la mayor parte de estas son dirigidas por entidades privadas, como la de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Universidad Alas Peruanas, Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad de los Ángeles de Chimbote, las que aplican tecnologías telemáticas y metodologías tradicionales.

Bolivia, es el país con menor cobertura en Educación a Distancia. A partir de la década de los ochenta se fundaron la Escuela Militar de Ingeniería, Universidad Nacional Siglo XX, Universidad Virtual de la Armada Boliviana, Universidad Autónoma Juan Misael Serracho y Uvirtual, entre otras .

En Chile, las universidades a distancia iniciaron sus servicios con la aplicación de metodología tradicional, más tarde incorporaron la metodología virtual, especialmente las universidades públicas, como la de Universidad de Chile, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad Católica del Norte, Universidad de Concepción, Universidad de La Frontera (Temuco), Tecnológico Metropolitano y otras de carácter privado, como, la Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Las Américas, Universidad Austral de Chile y Universidad Tecnológica de Chile.

Desde los años ochenta, La Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador, ha desarrollado una labor interesante con apoyo de metodología tradicional y virtual, al igual, que otras instituciones de carácter público y privadas que se hallan en ciudades como Quito, Guayaquil, Cuenca y Manta.

Con base a este contexto seguidamente se hará un acercamiento a la educación abierta y a distancia en España, caso de la UNED, América Latina y el Caribe, y al finalizar este apartado se hará un balance de las fortalezas, aciertos y debilidades de la Educación a Distancia.

Educación Abierta y A Distancia en España; caso UNED.

En el ámbito hispanoamericano, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España se inscribe como un alma mater de carácter estatal, dedicada a la docencia y la investigación, cuenta con varios centros asociados esparcidos en diversas regiones del país, así mismo cuenta con doce centros de apoyos diseminados en varios países de Europa, en América latina, África (Guinea Ecuatorial). Su metodología de educación abierta y distancia se apoya en medios audiovisuales como la telemática, aulas virtuales y medios impresos.

Según Aguado, Malik, Monge, Pra y Díaz (2010) la UNED, se ha preocupado por dinamizar proyectos de investigación, la constitución de los docentes y la movilidad de estudiantes como elementos claves de la internacionalización, proceso que se ha apoyado en la estrategia Europa 2020 (Conferencia sobre la Internacionalización de la Educación Superior) la cual se interesó por la creación de una comunidad universitaria global. En ese sentido, aseguran que la agenda de modernización, fijada en 2005 contempló la movilización, la gobernanza, la innovación regional y la internacionalización. La Unión Europea prepara el desarrollo de proyectos y programas de largo alcance como el ERAMUS y ERAMUS MUNDUS, el YOUTH ON MOVE en los cuales se prevé un acelerada movilidad estudiantil.

Los citados autores afirman que este centro de educación superior posee tres proyectos con los que se ofrece movilidad estudiantil: Programas UE: Erasmus, Erasmus Mundus... futuro Youth On the Move, plataforma de Movilidad Virtual, Proyecto IBERUNED, que son cada vez más

apetecido y pretenden construir relaciones, competencia en el desarrollo de la cooperación internacional desde la Unión Europea hacia y desde Latinoamérica.

Con el apoyo de plataformas virtuales combinadas con estancias breves en la universidad destino, la UNED está implementado la movilidad virtual, servicio que permite a los estudiantes acceder a experiencias académicas en cooperación con otras universidades de Europa y Latinoamérica, modalidad que se dinamiza a través del proyecto Net Active dirigido a estudios de posgrado.

Los estudiantes se matriculan en su universidad de origen y utilizan sus plataformas respectivas (Alf en el caso de la UNED y generalmente Moodle en el caso de las otras). Realizan algunas asignaturas en la otra universidad de forma Online, la titulación de la carrera o estudio es otorgado por la universidad de origen, se trabaja para que a corto plazo las titulaciones se hagan en forma conjunta. Revelan que estas experiencias de intercambio universitario y movilidad virtual han beneficiado a la UNED en experiencia curricular, pedagógica, trabajo colaborativo, intercambios con docentes y estudiantes de otras universidades sin lugar a desplazamientos físicos lo que permite el ahorro de gastos en viáticos, estadías en hoteles, pasajes, alimentación entre otras. Ha ayudado a mejorar la oferta educativa en el contexto internacional, en países como Alemania, gran Bretaña, Portugal, Bélgica, Italia, república Checa, Bulgaria, Letonia, Suecia, Eslovenia, Noruega, Francia y Polonia en carreras como la ingeniería industrial, matemáticas, filología, ingeniería informática, economía, política y sociología, química, turismo, filosofía, ciencias ambientales, educación, psicología, físicas y derecho.

En este proceso de crecimiento y proyección se establecieron acuerdos con la Universidad de Veracruz y la universidad veracruzana intercultural de México y la Universidad de Tarapacá en Chile, han enviados estudiantes en áreas como la educación y trabajo social y antropología. Desde

el 2007 se han enviados estudiantes para hacer prácticas a través del programa Becas FARO GLOBAL (programa de prácticas en empresas de Estados Unidos, Canadá y Asia).

La plataforma de movilidad virtual se orienta al fomento de la colaboración académica y de investigación con instituciones de otros países de Europa y Latinoamérica, incluye convenios con universidades de Asia y África. Con el plan IBERUNED se intenta contribuir a la consolidación del espacio de Educación Superior Iberoamericano a través de acuerdo con instituciones iberoamericanas.

Desde otro estudio realizado por (González, 2010) se plantea que durante un largo tiempo la evaluaciones que se realizaban del alumno contenía elementos como la realización de cuadernillos de evaluación a distancia, el informe del tutor y las pruebas presenciales, dichos cuadernillos se enviaban y recibían a través de correo aéreo o postal. Una vez que el alumno estudiaba el material de determinada área con apoyo de unidades didácticas, éste remitía a su tutor dichos cuadernillos dentro de las fechas establecidas para que éste los devolviera corregidos, calificados y comentados. En ese sentido, el estudiante disponía de una herramienta para conocer su ritmo de aprendizaje y acogía las disposiciones del docente con el fin de superar las pruebas presenciales. Este proceso evaluativo era constante y permitía observar el progreso del alumno y realizar la retroalimentación necesaria con miras a mejorar su aprendizaje.

Con esta metodología de aprendizaje, el profesor tutor jugó un papel importante. La UNED creó una red de Centros Asociados y de Centros de Apoyo en el extranjero para que los docentes-tutores se acercan periódicamente al estudiante imparta sus clases, tutorías o ayude a resolver las dudas que tengan los alumnos. Los tutores remitían un informe al profesor de la sede central para que éste dispusiera de los mejores elementos de juicios a la hora de evaluar al estudiante.

Este procedimiento evaluativo se complementaba con pruebas de evaluación presenciales en las que el alumno debía trasladarse a una sede de los centros para hacer los exámenes de las asignaturas en fecha señaladas. El profesor remitía a la residencia del alumno la papeleta en la que se incluían acotaciones u observaciones relacionadas con la valoración de su examen. Las clases presenciales fueron substituidas por un material didáctico adaptado al aprendizaje autónomo del estudiante a través de unidades didácticas que ofrecían conocimientos básicos de las diversas materias que se complementaban con ejercicios de autoevaluación con los que evidenciaba los avances en su aprendizaje o asimilación. Este material era reforzado con emisiones radiofónicas de determinadas asignaturas, se proveían orientaciones metodológicas y recomendaciones para el aprendizaje. En tal sentido, el equipo docente atiende a los alumnos durante el tiempo necesario a través de llamadas telefónicas que complementan dichos recursos metodológicos.

Según la autora, la UNED enfrenta a cambios y desafíos impuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La puesta en marcha de los nuevos posgrados y grados ha necesitado la aplicación de instrumentos de aprendizaje y evaluación de esta institución universitaria en general y de la propia universidad en particular.

Algunos convenios que la UNED ha establecidos con reconocidas editoriales y el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), está permitiendo la elaboración de material impreso de alta calidad. En ese mismo sentido, asegura que se ha evidenciado avances en el uso de herramientas y mecanismos de evaluación que llegan al estudiantado a través de evaluaciones continuas intervenidas por plataformas y pruebas presenciales, mediante valija virtual, y de otros medios que permiten comunicar los resultados a los estudiantes como SIRA, calificaciones On Line, comentarios a las actividades de evaluación continua a través de la plataforma, etc. Recursos como la radio, el correo postal, las convivencias y el teléfono se combinan con videoconferencias,

programas educativos de TeleUNED, virtualización de contenidos, el uso de plataformas como WebCT o Alf, y nuevas herramientas como: email, chats, foros , aulas AVIT , red de proyectos de innovación, entre otros.

Los docentes han participado en un proceso de formación y familiarización con los nuevos instrumentos informáticos; de esta manera han contribuido con la formación de los estudiantes desde la elaboración de materiales hasta el aprendizaje y la evaluación de su nivel de conocimientos.

En su misión social, esta Alma Mater pretende democratizar la educación superior, para que cada vez sea más accesible a todos sin distinción de posición social, o condición geográfica, física, económica o profesional. En esa misma dinámica trabaja en procesos de inclusión social y la universalización de sus servicios educativos a través de la movilidad de sus estudiantes y la cooperación con otras instituciones universitarias.

La UNED representa un modelo de titulaciones oficiales regladas muy importante a nivel mundial. En su oferta educativa provee de una amplia oferta de grados universitarios en sus diversas facultades. En su página web, www.uned.es se identifican las siguientes facultades: Filosofía la cual ofrece grado en Antropología Social y Cultural y Filosofía. La Facultad de Filología; ofrece estudios ingleses, lengua y Literatura y Cultura, Lengua y literatura española. La Facultad de Geografía e Historia, otorga grados en Geografía e Historia y en Historia del arte. La de Ciencias ofrece los grados de Ciencias Ambientales, Física, Matemáticas, Química. La Facultad de Psicología, otorga el grado en Psicología. La de Ciencias económicas y empresariales ofrece grados en Administración y dirección de empresas. La Facultad de Derecho otorga grados en Ciencias Jurídicas de las administraciones públicas, Derecho, Trabajo Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología ofrece grados en Ciencias Políticas y de la administración y en Sociología,

la de Ciencias Económica y Empresariales ofrece grados en Economía y Turismo. La de Educación ofrece el grado en Educación Social y Pedagogía, La E.T.S. de Ingeniero Industriales confiere grados en Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Tecnología de la Información, Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería en Tecnologías Industriales, Ingeniería Informática, Ingeniería Mecánica. Todos los grados anteriormente mencionados incluyen un sistema de garantía interna de calidad del título.

Según García (1998) Sus programas de proyección social se han hecho extensivos a los sistemas penitenciarios beneficiando a muchos carcelarios y a un amplio sector de la sociedad con problemas de discapacidad física. También brinda programas de formación permanente, cultural y capacitación profesional, cursos en los que se hayan matriculados un número significativo de estudiantes extranjeros, con notable presencia de iberoamericanos. Ha establecido convenios de asistencia y colaboración con diversas universidades internacionales. Posee una comunidad universitaria, científica y cultural que coadyuva con el desarrollo de las diversas regiones y pueblos de España. (Pág. 4). Con el fin de facilitar el acceso a la enseñanza superior a españoles en el exterior en colaboración con el instituto español de emigración desarrolla su actividad en algunos centros de apoyo de Paris, Londres, Bruselas, Ginebra, Bonn, Caracas, Rosario, Mejiico y Sao Paulo. (Pág. 28)

En el portal www.uned.es , se identifican algunos servicios que ofrece a estudiantes extranjeros, entre otros; la posibilidad de acceder a la oferta educativa a través de la Red de Centros en el extranjero. En los centros en el extranjero se desarrollan pruebas presenciales, reciben orientaciones y tutorías sobre las carreras y estudios ofrecidos. Se ofrece el servicio de biblioteca básica con publicaciones impresas por dicha alma mater. Oportunidad de presentar

evaluaciones (pruebas) en ciudades como Roma, Nueva York, Bogotá, Santiago de Chile, Múnich y Frankfurt.

Educación Superior a Distancia en México.

En los últimos veinte años, el Estado mexicano pasó de ser un “Estado de bienestar” a un “Estado neoliberal” encauzado por las políticas organismos internacionales para afrontar las reiteradas crisis económicas, esto implicó el abandono de ideales de justicia social, democracia y unidad nacional pregonado por la Revolución Mexicana y la aceptación de la globalización y las nuevas medidas impuestas por el comercio mundial y las telecomunicaciones. Bajo esa disposición, las políticas de gobierno se orientaron a reformar la educación superior como factor de desarrollo económico a través de estrategias y acciones de planeación y racionalización del financiamiento de las universidades públicas, la ampliación de cobertura de las universidades privadas y la inversión en tecnologías de información y comunicación (Amador, 2010).

Esta nueva reformulación y evaluación del sistema de educación superior se diseñó como prioridad nacional para adecuarla a los requerimientos de la internalización de la economía, refrendadas por el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, 1993). En la primera década del siglo XXI se ensancharon las fronteras para la internacionalización de la educación superior y la investigación científica revalidadas por el Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación con la Unión Europea (AAECPyC, 2000).

Bajo este escenario, se estableció el Plan Nacional para la Modernización Educativa por medio del cual se hicieron reformas al Artículo 3° de la Constitución (1993) y la Ley General de Educación (1993) para ajustarse a las exigencias del TLCAN y convertirse en ejes rectores de las

políticas de educación superior y la investigación científica. En este periodo se resalta la integración de la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD, 1991-1995) con la que se pretende organizar y coordinar programas de educación abierta y a distancia de las instituciones de educación media y superior del país, delinear políticas de planeación y financiamiento de fomento del desarrollo equilibrado, diagnósticos de recursos humanos, financieros y tecnológicos de cada institución y la confección de un marco legal que reglamente la calidad de los programas académicos.

En 1992 se desarrollaron las primeras reuniones de cooperación trilateral entre Canadá, Estados Unidos y México, con representantes oficiales de las tres naciones, para constituir agendas de trabajo de la educación superior. En 1993 se creó la Red Norteamericana de Educación e Investigación a Distancia (North American Distance Education and Research Network-NADERN) ente que promueve el desarrollo académico y el intercambio cultural, la transferencia de conocimiento y tecnología y la internacionalización de la educación superior y la investigación científica con el uso de Internet. Se instituyó un subcomité (Networking and Telecommunications Subcommittee NTS) encargado de la red de telecomunicaciones entre las universidades, instituciones gubernamentales y empresas de las tres naciones.

En este periodo se desarrollaron experiencias interesantes, la UNAM creó el Programa Universitario de Educación a Distancia (PUED, 1994) y el Telecampus-UNAM (1995). La UDG implantó el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD, 1990) aprovechando la Red de 10 Centros Universitarios. En 1992 el Consejo General Universitario de la UDG creó la División de Educación Abierta y a Distancia (DEAD) que en 1994 fue substituida por la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD).

En este periodo se destaca la integración de las universidades e instituciones con programas académicos a distancia, agrupadas a nivel nacional bajo la CIIEAD y con NADERN a nivel internacional, así también se resalta las alianzas trilaterales entre instituciones educativas, gubernamentales y de telecomunicaciones. El ITESM, la UNAM y la UDG se posicionaron como líderes mexicanas en las negociaciones trilaterales y fortalecieron sus redes.

A finales de 1995, la Dirección General del Bachillerato y la Dirección de Sistemas Abiertos, adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP, diseñaron la instrumentación del Proyecto para el Desarrollo de la Educación Abierta y a Distancia (CIIEAD, 1995), para instituir políticas en ambas modalidades educativas. En 1998, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tomó la coordinación de las universidades de educación abierta y a distancia bajo las directrices de la UNESCO para la educación superior mundial.

En el año 1995 la SEP consintió que los centros de educación superior emplearan las Redes y Servicios Generales de Telecomunicación con el objetivo de diversificar, fortalecer y ampliar la cobertura de programas académicos a distancia mediante el uso de la Red de Televisión Educativa (EDUSAT) y la red Internet. Así mismo, instituciones como La UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con apoyo de la Unidad de Televisión Educativa (UTE) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), se favorecieron de los servicios tecnológicos de EDUSAT para divulgar programas de apoyo a la educación universitaria y a la formación profesional a distancia.

En esa misma dinámica de trabajo, se fundaron nuevas estructuras académicas y administrativas para estimular los programas académicos a distancia: la Universidad Virtual (1996) del ITESM, la Dirección de Educación Continua y a Distancia (1996) del IPN, la

coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED, 1997) y la Universidad en Línea (PUEL, 1997) de la UNAM y el Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA, 1999) de la UDG.

Algunas universidades como la UNAM, el ITESM, el IPN, la UDG, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad de las Américas-Puebla (ULAP) constituyeron la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI, 1999) con la que se crea una red de telecomunicaciones que impulse el desarrollo de aplicaciones científicas y proyectos de Educación a Distancia.

Desde el 2000 se inició la integración de la primera Red Nacional de Educación Superior a Distancia (RNESD) organizada por los Consejos Regionales de la ANUIES con el objetivo de fortalecer la Educación a Distancia y articular esfuerzos y recursos académicos, administrativos y tecnológicos de cada región en cooperación de las entidades asociadas.

Para el año 2020 se trazaron líneas estratégicas de desarrollo (ANUIES, 2000), en las que se configura un nuevo contexto para la educación abierta y a distancia, la cual señala que: la matrícula del SES, en los niveles de profesional asociado o técnico superior y licenciatura (pregrado) en programas escolarizados y modalidades no presenciales, es de alrededor de 4'700,000 lo que constituye el 48% del conjunto de edad de 20 a 24 años. El plan no detalla el proceso de matrícula de la educación superior abierta y a distancia.

Sectores importantes de las instituciones universitarias mexicanas han hecho reparos al TLCAN, porque a pesar de las valiosas inversiones que se han hecho en diferentes sectores de la educación Superior, se crearon nuevas instituciones educativas que funcionan con una regulación desventajosa para las instituciones mexicanas ya que las relaciones de bilateralidad entre Estados Unidos y Canadá no se da la misma reciprocidad hacia México.

Para el periodo sexenal, 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación visionando el futuro de la educación superior hacia el año 2030 intenta promover el desarrollo de la educación superior abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, apostando el énfasis en las regiones y grupos humanos que carecen de acceso a servicios escolarizados. Para lo cual plantea:

Creación de la Universidad Abierta y a Distancia para responder a la demanda de educación superior.

- Constituir el Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia para contribuir a articular los esfuerzos en la materia.
- Promover programas de educación continua en la modalidad a distancia para atender las necesidades de actualización de los profesionistas en activo.
- Establecer lineamientos y mecanismos de regulación, criterios e instrumentos para evaluar y acreditar la calidad de los distintos programas educativos de educación superior abierta y a distancia.

Con base a los derroteros del PRONAE de 2007 se refrendó el convenio de creación y la apertura del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) con el apoyo de la SEP y la participación de la UNAM, el IPN, la UDG, la UAM, la UV, la Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Este entramado cuenta con 39 universidades. La ECOESAD intenta constituir un sistema de universidades e instituciones públicas de educación superior a distancia, que se base en el respeto, la autonomía y la cooperación y facilite la elaboración de proyectos de investigación y programas académicos conjuntos, así reciprocidad de experiencias y conocimientos (ECOESAD, 2007).

En el ámbito de la evaluación y regulación de la Educación Superior A Distancia, el ITESM y la UNAM proponen una normatividad que reglamenta los programas de licenciatura y posgrado a distancia. La UNAM implanta el Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia sancionado por el Consejo Universitario en 2009. En el mismo año la SEP rubricó un convenio de cooperación con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España para asesorar el proyecto de creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de México.

Amador (2010) asegura que las políticas del Estado en México en las últimas dos décadas han incluido planes estratégicos de educación superior a distancia para atender las solicitudes de educación a sectores jóvenes de la población que aspiran ingresar a las universidades e instituciones educativas. Reconoce que aún existen muchos desafíos por resolver para responder, entre otros, la ampliación de la matrícula con equidad y calidad, vinculación de los sectores empresariales a las instituciones educativas, homologación, reconocimiento de títulos y competencias profesionales, evaluación y acreditación.

Admite que las crisis económicas y la constante racionalización del presupuesto a las instituciones públicas, no han permitido la cristalización de las metas previstas de cada sexenio. Reconoce que existe inequidad frente al uso y la disponibilidad de la tecnología, la infraestructura y equipamiento con que cuentan las instituciones educativas y las que poseen los estudiantes y profesores para acceder a la Educación a Distancia.

La Educación a Distancia en Guatemala.

Guatemala es un país de evidentes discordancias. Un amplio sector de la población vive en pobreza extrema, estuvo inmerso por más de 36 años en una guerra interna entre grupos de

extrema, después de firmar la paz en 1996 adelantó una lucha social para superar las crisis legadas del colonialismo hispánico y la marcada exclusión, explotación e inequidad generada por los gobiernos de turno. Hoy goza de una democracia reciente que evoluciona de manera lenta y gradual, la oligarquía nacional amparada por el imperialismo mundial ha frenado algunas reivindicaciones sociopolíticas y económicas en la construcción de una verdadera participación democrática. En ese sentido, está busca la construcción de un proyecto nacional que reivindique la justicia e inclusión social y el respeto a los derechos humanos (Tobar, 2010).

El estudio señala que el Sistema Educativo Nacional Escolarizado es regulado por el Ministerio de Educación y el Subsistema Universitario. El primero, está integrado por tres grandes subsistemas: El Subsistema de Educación Pre-primaria, el de Primaria y el de Secundaria, que están bajo la dirección del Ministerio de Educación. El Subsistema Universitario es el ente responsable de la formación en educación superior. Los dos subsistemas se desempeñan como entidades rectoras distintas, sin nexos normativos. El Ministerio de Educación es dirigido por la Ley de Educación Nacional; la Universidad estatal de San Carlos se halla regentada por la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala; y las instituciones privadas, son regidas por la Ley de Universidades Privadas.

La falta de coordinación del Sistema Educativo Nacional genera grietas entre la educación secundaria y la superior. En este contexto se surten ofertas académicas de carácter presencial y en menor proporción en Educación a Distancia, aunque esta última comienza a despertar interés en programas del sistema educativo con bajas coberturas (Tobar, 2010).

Tobar asegura que en Guatemala existe una notoria disminución de la cobertura que está por debajo del promedio en Latinoamérica. Así mismo, la cobertura en el nivel superior es más baja aún, ya que muchas personas desertan o no culminan la educación secundaria. Un informe

del Banco Mundial registrado por Alarcón et al (2008) asegura que el indicador es de 19.4%, que en Guatemala se sitúa en un 10.1%, siendo el más bajo de Centro América.

El sistema universitario de este país es autónomo e independiente del resto del sistema nacional, la mayor cobertura es atendida por la Universidad de San Carlos con una tasa del 65 % de la población matriculada. Paradójicamente las restantes demandas son atendidas por universidades privadas de naturaleza religiosa, a pesar que la Constitución del país establece que la educación debe ser laica.

En estos datos no se identifica o se manifiesta la presencia de programas de licenciatura ofrecidos en plataforma a través de la Educación a Distancia. En el subsistema de posgrados, hay una sola carrera que brinda la modalidad a distancia, cuyas tutorías son ofrecidas a través de aulas virtuales. Esta modalidad a distancia es empleada en los niveles de licenciatura para descongestionar las aulas saturadas de alumnos en ciertos cursos.

En el contexto de la internacionalización de la educación superior en Guatemala concurren ofertas académicas a través de las redes de internet, sin embargo, el número de usuarios es muy bajo, sólo es utilizada por los que tienen acceso a ella, aún no se cuenta con informes reales de dicha cobertura.

En Guatemala solo dos instituciones universitarias laboran con ciertas particulares de Educación a Distancia. El informe de Tobar et al (2008) cita a la Universidad Galileo y su programa de Educación a Distancia el FISIC-IDEA. La otra es ofrecida por la Universidad de San Carlos en la que se brinda un programa de posgrado con financiamiento de los Países Bajos. Este Sistema de Posgrado aprobó en 2007 la Maestría en Educación con Orientación en Medio Ambiente, programa que se realizó paralelamente en cuatro centros universitarios, con coberturas en cinco regiones importantes de Guatemala.

La modalidad de Educación a Distancia en Guatemala no ha desarrollado todas sus particularidades y potencialidades. Existen indicios de dos formas de aplicarla. Es utilizada como referente en la concepción curricular, en el programa de Educación Abierta que ofrece la Universidad Galileo, la de mayor cobertura del país y la otra es ofrecida por la Facultad de Ingeniería en Sistemas Informáticos y Ciencias de la Computación, a través del Instituto de Educación Abierta. También creó Centros de Estudio, CEI, que posibilitan el acceso a programas semi-presenciales en los que se ofrecen Licenciatura en Informática y Administración de Empresas y varias especialidades en Informática y Administración de Negocios, Informática y Administración de la Mercadotecnia, Informática y Administración de Empresas Turísticas y Hotelera, Informática y Administración Pública, Informática y Administración de Recursos Humanos, Informática y Administración de las Telecomunicaciones.

Por su parte, la Universidad de San Carlos a través del programa de Formación Docente cuenta con programas de maestría y doctorado en alianzas con universidades extranjeras. Instituciones como la Universidad a Distancia de Costa Rica, Santiago de Compostela en España, la Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, la Autónoma de Madrid, Autónoma de Navarra, Autónoma de México, la Universidad de Almería de España, la Cienfuegos de Cuba se desarrollan esta modalidad a través de metodología presenciales y otros a distancia.

La legislación actual de Guatemala no cuenta con una normativa específica que regule el tema de la Educación a Distancia y su desarrollo del curricular. No obstante, la Universidad Galileo ofrece carreras técnicas y superiores, en la modalidad de Educación a Distancia.

Un país con marcadas diferencias sociales y diversidad cultural como Guatemala, requiere de mayores inversiones económicas del Estado. Sus condiciones sociopolíticas tampoco han posibilitado que amplios sectores sociales participen en la vida pública (Tobar, 2010).

De manera propositiva plantea que la ampliación de cobertura en la Educación a Distancia se convierte en una posibilidad de inclusión social. Reconoce que si bien es cierto que se requieren especialistas e ingentes esfuerzos en la planificación de la oferta educativa, esta modalidad demanda menos recursos físicos (infraestructura de aulas) pero a su vez necesita de técnicos y programas tecnológicos para la preparación de materiales didáctico-pedagógicos. Plantea la creación de una Política de Educación a Distancia que la estimule y a su vez garantice calidad educativa. Sugiere crear una institución independiente con reconocimiento del Estado, que se encargue de la evaluación y acreditación de programas de esta y otras naturaleza en concordancia con el Ministerio de Educación y el organismo regulador de la Evaluación y Acreditación. Propone la conformación de un órgano Directivo, colegiado, integrado por diversos sectores de la educación nacional con la participación de centros universitarios que ofrecen carreras de educación e institutos de investigaciones y el propio Ministerio de Educación. (Tobar, 2010)

Como hecho satisfactorio se manifiesta que el surgimiento de nuevas universidades públicas y privadas en Centro América admite la instauración formas y sistemas para evaluar y acreditar carreras a nivel regional e internacional (Alarcón et al, 2008). Si bien, la Educación a Distancia representa una maravillosa oportunidad de estudios para las poblaciones de Guatemala,

aún no se cuentan con políticas que la impulsen, la falta de planeación técnica y jurídica se convierte en una limitante de este proceso, aunque en este país se están dando positivos en la expansión de la cobertura.

La Educación a Distancia en Costa Rica.

La Educación a Distancia en Costa Rica de alguna forma estuvo mediada las de cobertura nacional y algunas experiencias pedagógicas extranjeras.

A pesar del gran esfuerzo del Estado costarricense por abrir nuevas oportunidades a los jóvenes egresados de la educación secundaria, esto no era suficiente. El Presidente Lic. Daniel Oduber (1974-78) y su Ministro de Educación Pública Lic. Fernando Volio Jiménez, consideraban que la Universidad estatal estaba muy centrada en el Valle Central, el asiento de las principales ciudades del país. Después de un viaje a España, el Lic. Fernando Volio, quedó muy impresionado por la UNED de aquél país y vino dispuesto a crear una institución similar. Esto lo llevó a observar otras instituciones de enseñanza superior a distancia, especialmente la Open University de Gran Bretaña. El proyecto de Universidad tendía a incorporar los nuevos medios de comunicación social en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tales como la unidad didáctica y el uso de la radio y la televisión, para evitar el desplazamiento de los estudiantes. (Torres y Castillo 2000, p 70)

Como resultado de los esfuerzos realizado por el canciller se creó la Ley N° 6044, el 22 de febrero de 1977 con la que se dio apertura a la universidad con carácter autónomo similar a

las tres universidades públicas existentes en Costa Rica. Con base a dicha normatividad, las universidades costarricenses pueden ofertar en otros países programas aprobados o realizar convenios con universidades foráneas; a su vez, estas pueden brindar sus carreras y otorgar títulos en Costa Rica. Este tipo de educación transfronteriza se realiza a través de programas virtuales aprobados por las entidades competentes y se ofrecen a los estudiantes fuera del país. También existen universidades privadas que operan en Costa Rica mediante convenio de franquicia.

Torres y Castillo (2010) sospechan que la modalidad a distancia de Costa Rica tuvo sus inicios en los cursos por correspondencia que ofrecían la Hemphill Schools con sede en los Estados Unidos que desde 1952 ha expandido su cobertura en Latinoamérica ofreciendo estudios técnicos. En este momento, su oferta se da vía Internet. La “Escuela para Todos” acogía preguntas disímiles de los estudiantes centroamericanos a partir de sus lugares de residencia. El conjunto de la audiencia del área rural, me instruía de las respuestas transmitidas por radiodifusoras.

“El Maestro en Casa” es otro de los programas a distancia que nació en 1974 con seis maestros y un director, y se convirtió en una oportunidad de estudio para campesino e indígena que deseaban culminar la educación primaria o la educación secundaria. Este programa es parte de las ofertas del Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica —ICER— entidad sin ánimo de lucro instituida en 1973 con asiento en Costa Rica del Instituto para la formación de adultos en Ibero América cuya sede principal se encuentra en Vaduz, Liechtenstein.

La modalidad a distancia se fortalece con la apertura de la Universidad Nacional Estatal a Distancia-UNED-, la que reprodujo las experiencias de la Open University y la Uned española y durante más de tres décadas ha consolidado este modelo. La norma de su creación le dio

atribución para definir su ley material a través de del Estatuto Orgánico que fue aprobado por la Asamblea Universitaria. Los artículos 84 y 85 de la Constitución Política de Costa Rica la pusieron en igualdad de condiciones a las otras universidades públicas. La no exigencia de examen de admisión a sus estudiantes ha posibilitado la inclusión social de más diez mil estudiantes en los últimos años. En la actualidad cuenta con veinte y dos mil (22.000) estudiantes y alrededor de 5000 en programas no formales, en treinta y cuatro (34) centros universitarios en todo el territorio nacional. Un informe de Salas (2008) asegura que las primeras experiencias en educación virtual de la UNED datan de 1995 con la sistematización hechas por Ana María Rodino en el uso del correo electrónico como apoyo a las tutorías.

En la actualidad diversas universidades públicas realizan experiencias importantes en la enseñanza presencial con tecnología virtual —blended learning— o aprendizaje híbrido. Ofrecen programas de posgrado virtualizados a nivel institucional y través de convenios y redes con instituciones internacionales. Se avanza en la inserción de ambientes virtuales en cursos en línea.

Entre las universidades privadas con mayor reconocimiento en el país que emplean las TIC en los procesos educativos se cuentan: ULICORI con la Universidad Virtual; UCI, con programas virtuales de especialización, la Universidad Latina, con Campus Virtual; ULACIT con Educación en Línea; La Universidad Católica de Costa Rica, oferta servicios en línea y de consulta bibliográfica; UCIMED con Universidad Virtual; UNIBE con la llamada Aula Virtual; la Universidad Interamericana de Costa Rica, con Campus Virtual; Universidad San Judas Tadeo, con Cátedra en Línea brinda diversos cursos y servicios estudiantiles.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia ha hecho grandes esfuerzos de inclusión social con estudiantes de secundaria que desean ingresar a esta modalidad de educación superior. Desde el 2006 planeaba la creación del Colegio Nacional de Educación a Distancia.

Como parte de su acogida en la población, recibe continuamente solicitudes de cursos de capacitación en la modalidad en línea. Amplios sectores de poblaciones indígenas se benefician del Convenio de la Universidad Indígena Intercultural Latinoamericana y el Fondo Indígena. En ese mismo sentido ofrece programas de Doctorado en Convenio con la Universidad de San Carlos de Guatemala, la UAPA República Dominicana y Educación especial en Chihuahua México.

Costa Rica cuenta con condiciones favorable para la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, posee tres cables maya, fibra óptica en casi todo el territorio, la cultura digital se ha visto favorecida por las políticas gubernamentales. En los últimos años las universidades presenciales públicas y privadas han incorporado el uso de internet y el acompañamiento de sus cursos del aprendizaje en línea.

Educación a Distancia en República Dominicana

Según Acosta (2010) en este país del Caribe, sólo cinco universidades poseen el modelo abierto semipresencial o a distancia lo que representa el 11% del total de Universidades del país. De las 47 universidades existentes tres son públicas y el resto son privadas. En 1995 se crea la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), pionera de esta modalidad en Educación Superior.

Entre las universidades que ofrecen la modalidad semipresencial y a distancia, se cuentan: La Universidad de la Tercera Edad: educación orientada a la educación de personas de la tercera edad; la Universidad del Caribe: universidad semipresencial y a distancia; la Universidad Nacional Tecnológica: educación semipresencial y a distancia; Universidad Experimental Félix Adams: abierta, orientada para la educación en personas de la tercera edad; y la Universidad Abierta para Adultos: semipresencial a distancia.

La Educación Superior a Distancia aún conserva características propias de los métodos académicos presenciales como lo es el material impreso, como recurso principal para la transmisión de los conocimientos y la evaluación sumativa o cuantitativa de lo aprendido. Muestra rasgos también de integración de las TIC que facilitan una adecuada interacción entre los docentes y estudiantes; dicha interacción es un elemento identitario del modelo semipresencial.

En términos globales, los fundamentos teórico-conceptuales de las Instituciones de Educación Superior a Distancia de República Dominicana, se hallan consagradas en la Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 139-01, el Reglamento de las Instituciones de Educación Superior y en el Reglamento de las instituciones y programas de Educación Superior a Distancia. Sin embargo, los documentos, reglamentos, leyes e instituciones que la regulan u ofrecen este servicio educativo no poseen la suficiente claridad sobre las características propias de dicha modalidad y no aplican conceptos universales que fundamenten con firmeza la concepción de educación semipresencial. A pesar de dicha falencia, el documento más completo que la orienta es el Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia, puesto que es el único documento que contempla este modelo educativo con sus respectivas singularidades.

Frente a su naturaleza se asume que las instituciones de Educación Superior a Distancia son en su mayoría de carácter privado, fundadas bajo principios laicos; sus modelos organizacionales, tienen carácter semipresencial, sin embargo, solo una de estas instituciones presenta una estructura organizacional apropiada para ofrecer cursos de Educación a Distancia de carácter virtual. Se han implementado facilidades tecnológicas para que el estudiante se matricule, inscriba e incluso pueda pagar su matrícula haciendo uso del internet;

paradójicamente, no se han implementado cursos virtuales. Un alto porcentaje de los docentes poseen formación profesional de posgrado; contrario a esto, no puede decirse lo mismo de los docentes que han recibido capacitación para el manejo de las TIC. Existe un amplio sector de docentes de educación superior a distancia que no poseen los conocimientos necesarios para maniobrar este tipo de herramientas.

Los modelos educativos implementados en las instituciones de educación superior a distancia en República Dominicana, presentan diversidad de enfoques, uno de éstos asevera que los contenidos de aprendizaje son el centro de la enseñanza (modelo academicista pedagógico), el otro, parte de la concepción que el alumno es el centro de este proceso y por ende construye su propio aprendizaje (modelo educativo virtual a distancia).

Puede considerarse, que este país se halla en un proceso de transición o cambio del modelo academicista pedagógico, al modelo tecnológico, donde no sólo se considera al estudiante como eje fundamental del proceso de aprendizaje, sino que también se conciben estrategias y herramientas de enseñanza destinadas a la construcción de conocimiento en el que el docente se convierte en facilitador del aprendizaje. Sin embargo, persisten características propias del modelo academicista pedagógico, por ejemplo las tutorías grupales siguen predominando en las instituciones de Educación a Distancia y son planeadas con antelación, se realizan una vez por semana, el tutor además de guiarlos y evaluarlos conserva soportes para informar a la institución sobre el nivel logrado por los estudiantes. Las evaluaciones son en su mayoría de carácter presencial y escrita. La utilización de recursos virtuales para la realización de evaluaciones, es casi nula, lo cual se convierte en un hecho preocupante, porque no se le está dando el uso adecuado a la variedad de recursos que ofrecen las TIC.

En cuanto a los recursos didácticos, el libro tradicional sigue siendo utilizado con frecuencia, aunque en pocas veces se acompaña con guías didácticas. Recursos como CD, audio casetes, videocasetes y el uso del internet son escasamente utilizados en la facilitación del aprendizaje. El teléfono y las tutorías presenciales, son las principales formas en que los alumnos y el docente interactúan. Sin embargo, la implementación del correo electrónico como herramienta es cada vez más utilizada por iniciativa propia de los docentes y estudiantes, y no propiamente por decisiones de las instituciones educativas.

De otro lado, se afirma que la legislación de Educación a Distancia en República Dominicana halla sus inicios en la década de los 70 con la ejecución de la Ley No. 1308-71, con la que se crearon cursos por correspondencia a nivel de la educación técnica, de extensión cultural, primaria y secundaria (Pimentel, 2003). Propiamente, la Educación Superior es regulada por la Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y el Reglamento de Educación Superior; la modalidad de Educación Superior a Distancia está consagrada en el Reglamento de las Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia.

En medio de las dificultades, la Educación a Distancia ha logrado algunos avances en materia de política pública. Se destaca, el hecho de poseer normatividad propia, lo que da ciertas garantías en la búsqueda de la calidad de la Educación a Distancia con responsabilidad del Estado. El plan decenal de educación superior 2008 – 2018 contempla una serie de proposiciones destinadas al fomento y fortalecimiento de las instituciones con la modalidad de educación superior a distancia.

La ley 139 – 01 que regula dicha modalidad tiene como objetivo principal identificar fortalezas y debilidades en las instituciones de educación superior, para establecer un plan de acción que apunta hacia la calidad y acreditación de los programas de educación superior a

distancia. En ese mismo sentido, existen otras medidas contempladas en la ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Reglamento de Instituciones de Educación Superior, Reglamento de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior y en el Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia que establecen obligaciones en las instituciones de educación superior frente a la realización de parciales y autoevaluaciones, así como la obligación de someterse a evaluaciones externas.

Para enfrentar los desafíos de la educación superior en este país, el Plan Decenal de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 2008-2018, contempla una serie de políticas entre las que se destacan: ofertas de cursos estudios universitarios para estudiantes recién graduados de secundaria y adultos mayores con dificultades laborales, familiares y de tiempo para cursar una carrera universitaria. Estas posibilidades de estudio convierten a la modalidad de educación superior a distancia en la opción más adecuada para suplir necesidades de educación superior.

Educación Superior A Distancia en Venezuela.

Basado en un estudio de Tunnermann, 1998(citado por Dorrego2010), estudiosa de la Educación a Distancia de Venezuela admite que las declaraciones consagradas en conferencias regionales y mundiales presididas por la UNESCO desde 1996 han favorecido el desarrollo de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe, influencia a las que universidades venezolanas no ha sido ajena. Para corroborar lo anterior, cita la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) y la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 (UNESCO, 2009), las que plantean que: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRES, 2008, p.1), así mismo se esboza que “La educación superior en tanto bien público e imperativo estratégico

para todos los niveles educativos y base de la investigación, la innovación y la creatividad debe ser asumida con responsabilidad y apoyo financiero por parte de todos los gobiernos”

(UNESCO, 2009, p.1).

En estas manifestaciones se resalta la responsabilidad social de la Educación Superior, la internacionalización, regionalización y globalización, el aprendizaje, investigación e innovación. De igual forma las metas de acceso, equidad, pertinencia y calidad; la formación docentes de la educación abierta y a distancia; y la aplicación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido González asegura que:

A partir de 1999 viene produciéndose un cambio profundo en la educación superior venezolana ...El desarrollo de un proyecto nacional dirigido a la inclusión social, la participación protagónica del pueblo como médula de la democracia y el desarrollo de un modelo productivo endógeno y centrado en el ser humano, requiere de una transformación ética y del desarrollo de las capacidades para pensar y realizar nuestro futuro, necesidades que hacen de la educación en general y de la educación universitaria en particular una de las más altas prioridades. La reivindicación de la educación superior como derecho humano y deber del Estado, de su carácter público y su valor estratégico para un desarrollo humano integral, sustentable y soberano, es la visión de largo plazo en la que se inscriben estos cambios. (2008, p 1)

Dorrego (2010) asevera que en Venezuela el régimen universitario se identifica más como sector que como sistema. La Ley de Universidades (1970) en su Artículo N° 18 instituye que “el Consejo Nacional de Universidades tendrá una Oficina de Planificación del Sector

Universitario, vinculada a los demás organismos de planificación educativa, que le servirá de asesoría técnica.” Algunos estudios aseveran que en Venezuela no hay un “sistema nacional de educación superior coherente y coordinado, sino un conjunto heterogéneo y bastante desarticulado de instituciones con objetivos muy diversos, de muy variada calidad y prácticamente ingobernables...”. (Morles, Medina & Álvarez 2002). Contexto que es revalidado por González:

Hoy contamos en Venezuela con un sector universitario más que con un sistema. Instituciones creadas en distintos momentos con distintas concepciones que poco se interrelacionan entre sí y que suelen competir por espacios y recursos, algunas de ellas expandidas por el territorio nacional, otras ofreciendo las mismas carreras en los mismos espacios... (2008, p.21)

Con base al actual marco jurídico, asegura que este Sector se halla fundamentado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV de 1999), la Ley de Universidades y la Ley Orgánica de Educación. Admite que en Venezuela no existe una Ley de Educación Superior, sino una Ley de Universidades promulgada en 1958 y modificada en 1970. En dicha Legislación no se hace alusión a las particularidades educativas, ni mucho menos a la modalidad a distancia.

En este contexto normativo, las universidades nacionales gozan de autonomía organizativa, académica, administrativa y económica y financiera; las universidades experimentales, se han creados con el objetivo de explorar nuevas disposiciones y organizaciones en Educación Superior que disfrutaran de autonomía. Las universidades privadas

están organizadas por personas naturales o jurídicas de carácter privado avaladas por el Ejecutivo Nacional. En esta clasificación se incluyen también institutos o colegios universitarios públicos y privados (Institutos Politécnicos, Institutos Pedagógicos, Institutos Universitarios de Tecnología, entre otros).

En la Ley Orgánica de Educación, proclamada en 1980, se instituyen los criterios y bases de la educación como proceso integral, se determina la orientación, planificación y organización del sistema educativo y reglamenta el funcionamiento de los servicios afines a este servicio consagrado en el Artículo 1º. Se establecen los niveles de educación (preescolar, básica, media y superior) y las modalidades de educación (especial, para las artes, militar, de adultos, extraescolar y formación de ministros del culto). Sólo se hace alusión a la Educación a Distancia en el Capítulo X De la Educación de Adultos, específicamente en dos artículos:

Artículo 40. La educación se impartirá en forma directa en planteles o mediante la libre escolaridad o el uso de técnicas de comunicación social, sistemas combinados de varios medios y otros procedimientos que al efecto autorice el Ministerio de Educación.

Artículo 43. En el nivel de educación superior se podrán organizar institutos de Educación a Distancia y programas especiales dentro del régimen de educación de adultos para alumnos bachilleres o que no posean este título y sean seleccionados mediante una adecuada evaluación...

El informe destaca acciones como la Misión Sucre, entidad que estableció algunos criterios en materia de Educación a Distancia orientados a la creación de nuevos espacios y modalidades de estudios convencionales y no convencionales. Algunos de sus criterios apuntan a

la Universalización de la Educación Superior, la Municipalización, y a la Innovación y Flexibilización Académica, propias de la Educación a Distancia, (MES, 2003).

En este contexto también funge la misión OPSU, oficina técnica de apoyo al CNU, que guía las líneas estratégicas para la creación y planificación operativa del sector universitario y asesora acorde con las políticas emanadas del MPPES, tiene como Misión (OPSU, 2009), entre otros objetivos: asesorar técnicamente a las instancias competentes en la formulación de políticas nacionales y la planificación del sector Educación Superior, para asegurar su calidad, equidad, pertinencia e impacto social. Cuenta entre sus equipos operativos con el Programa de Fomento de la Educación Superior (ProFES), para favorecer los objetivos, metas y acciones contenidas en los “Lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013”; entre sus propósitos se encuentra fomentar y contribuir al desarrollo de la Educación a Distancia en las Instituciones de Educación Superior venezolanas.

Un elemento constitutivo del programa ProFES se halla en la Educación Superior a Distancia, el que se orienta a la promoción, divulgación, investigación, asesoría técnica, la coordinación con unidades internas de la OPSU para la evaluación y acreditación de programas de EaD y al fortalecimiento de las IES que implementen y desarrollen esa modalidad. El Proyecto Nacional de Educación Superior a Distancia (PNESD), propuesta presentada por la OPSU ante el MPPES, ha sido el responsable de la elaboración de la Normativa Nacional de Educación a Distancia. (OPSU, 2009).

En la década de los sesenta surge en Venezuela la naciente experiencia de Educación a Distancia por medio de correspondencia agenciadas por el Instituto Nacional de Cooperación Educativa y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En los setenta aparecen las experiencias de la Universidad Nacional Abierta y los Estudios Universitarios Supervisados de la

Universidad Central de Venezuela y los de la Universidad del Zulia. A partir de los noventa aparece un progresivo resurgimiento de Universidades Nacionales y Privadas, Institutos y Colegios Universitarios de esta modalidad apoyadas en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación las que brindan programas de pregrado, posgrado y educación permanente en diferentes áreas. En los últimos años los pregrados han tenido mayores demandas.

En la actualidad se hallan registradas 48 universidades (MPPEs, 2009b), de ellas 25 son Nacionales (10 Autónomas y 15 Experimentales), 20 universidades ofrecen la modalidad a distancia mixta. 19 universidades son bimodales y una es unimodal; 23 son privadas, de las cuales 13 ofrecen la modalidad a distancia mixta y bimodales. Como hecho relevante se resalta que 33 universidades ofrecen la modalidad de Educación a Distancia, lo cual representa un 69% del total. Así mismo existen algunos Institutos Universitarios y Colegios Universitarios bimodales que ofrecen esta modalidad.

En el año 2007, la Oficina de Planificación del Sector Universitario constituyó una comisión de docentes universitarios y especialistas en la Educación a Distancia y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que presentó al MPPEs una propuesta de Proyecto Nacional de Educación Superior a Distancia (PNESD), ante la falta de cohesión de las instituciones ofrecían la modalidad a distancia. Para tal efecto el PNESD se planteó algunos propósitos: sistematizar y regular el desarrollo de la Educación Superior a Distancia de alta calidad en las instituciones que ofrecen educación superior en Venezuela (IES) que ofrecen programas de pregrado y posgrado. Entre sus objetivos se identifican:

- Establecer las características que debe poseer la Educación Superior a Distancia en Venezuela, para responder a criterios de pertinencia social con énfasis en lo local (municipalización).

- Elaborar la normativa para la Educación Superior a Distancia Venezolana, tomando como base su fundamentación teórica y metodológica, su marco legal, alcances y soportes, así como lineamientos para su gestión.
- La incorporación en la Educación Superior venezolana de la modalidad a distancia, basada en el uso de las TIC, contribuirá a asegurar para la educación de masas un nivel de calidad igual o superior al de la modalidad presencial.

Una investigación realizada por dichas universidades evidenció la necesidad del mejoramiento de las competencias de los docentes en Educación a Distancia. En ese sentido, el PNESED designó una Comisión integrada por delegados de las IES y de la OPSU, la cual ideó un Programa Nacional de Formación de Docentes en EaD, para apoyar de forma estratégica, articulada e integral con el desarrollo, ejecución y fortalecimiento de esta particularidad de educación. Si bien es cierto que existe un número significativo de instituciones de Educación Superior que brindan programas de pregrado y posgrado en la modalidad a distancia, hasta el año 2008 sólo en algunas de ellas poseían normas y reglamentos internos.

Es pertinente reconocer que en medio de los vacíos jurídicos la OPSU y el CCNPG incorporaron algunos requisitos para la creación de carreras y programas de posgrado de la modalidad a distancia. Circunstancias que se dio en correspondencias con los marcos regulatorios de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe que aparecen registrados en Mena, Rama y Facundo (2008).

En el marco del Proyecto Nacional de Educación a Distancia una Delegación compuesta por representantes de las universidades y de la OPSU creó la Normativa Nacional de Educación a Distancia (NVA-OPUSU, 2009). En la actualidad el CCNPG y la OPSU trabajan mancomunadamente en la reestructuración de las obligaciones legales para la creación de

carreras y de programas de posgrado señalados en la norma. En ese mismo sentido, las instituciones de Educación a Distancia deben ajustar la modalidad a lo determinado en la norma.

En Venezuela existen instituciones foráneas han estado ofreciendo sus programas educativos a distancia en el marco de la normatividad, otras lo han hecho al margen de esta. Entre los convenios refrendados por universidades venezolanas y extranjeras se pueden identificar el de la NOVA Southeastern University con la Universidad Nacional Abierta, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Nacional del Táchira y la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, del cual se formaron alrededor de 80 Doctores en Tecnología Instrucciona y Educación a Distancia. En esa misma orientación, la Universidad de Sevilla ha formado Doctores en el área de Educación en la Universidad Metropolitana y la Universidad de Carabobo, otras universidades españolas como la Oviedo y la Valladolid, han desarrollado programas de formación en otras áreas.

Por otro lado, organismos técnicos como el OPSU y CCNPG están facultados para hacer el seguimiento a las instituciones no registradas y programas carentes de legalidad que no deben funcionar en el país que (CCNPG, 2009).

Con base a este estudio se puede inferir que en Venezuela existe una progresiva implementación de la Educación a Distancia en todas las Instituciones de educación Superior, lo que representa un avance dentro de las políticas educativas del gobierno para garantizar el acceso, la inclusión, la equidad, calidad en materia educativa. Los centros de educación superior han asumido la responsabilidad de ensanchar sus ofertas educativas, como también responder a las exigencias de calidad de dicha formación. En ese mismo sentido, han acatado recomendaciones de diversos encuentros regionales y mundiales, el establecimiento de acuerdos internacionales para el desarrollo de programas conjuntos como la Declaración de Managua por

la Unión Educativa del ALBA (2009) para coadyuvar a “ los avances en la generación y puesta en marcha de alternativas y alianzas en el seno del ALBA para la inclusión y universalización del derecho a la educación en todos sus niveles y modalidades” (p.1) y el acuerdo de “Aprobar los Planes de Acción del Proyecto Gran-nacional ALBAEDUCACION” (p. 3), en las que se trazaron líneas de trabajo en el ámbito de la Informática Educativa y la Educación a Distancia.

Estudios a Distancia. Caso Universidad Católica de Andrés Bello, Venezuela

La Universidad Católica Andrés Bello hizo su primera incursión en el ámbito tecnológico a partir de 1992 con el propósito de apoyar las actividades docentes. Esta modalidad surge con la creación del Centro para la Aplicación de la Informática el cual desarrolla una plataforma autónoma de apoyo a la academia independiente de la encargada del manejo administrativo. A partir del año 1999 se comienza a examinar la significación de Educación a Distancia con apoyo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y se pone en marcha el proyecto Virtual –UCAB en la que se ha ofertado diversas áreas académicas (De Llano y Poggiolli, 2010)

Esta experiencia ha permitido implementar cursos en diversas áreas, programas de pregrado y posgrados, actualización profesional continuada. En el año 2007 se creó el Centro de Estudios en Línea (CEL) entidad autónoma, garante de la oferta académica en Educación a Distancia mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que ha posibilitado la interrelación entre estudiantes y profesionales de universidades nacionales y extranjeras. Este centro ofrece una diversidad de programas académicos de pregrados, posgrados, estudios avanzados y cursos de actualización profesional organizados a través de programas en línea, mixtos (en línea y presencial) y programas de formación presencial.

El modelo de educación en línea se cimenta en la tradición pedagógica de la Compañía de Jesús de la cual esta Universidad es miembro, el aprendizaje se da en forma colaborativa y en comunidades virtuales de aprendizaje. El estudiante es autogestor de su propio desarrollo y aprendizaje, el docente es moderador cognitivo y social. La evaluación se realiza en forma permanente durante todo el proceso de aprendizaje y se orientan al logro de las competencias trazadas.

La universidad ofrece programas en línea como licenciatura en educación, bajo la modalidad semipresencial, el cual está encaminado a profesionales no titulados en la docencia que laboran como profesores en establecimientos educativos oficiales o privadas, en áreas como las Matemáticas, Física, Biología, Química, Geografía e Historia, en horarios sabatinos y flexibles. Los estudios se nominan después de aprobar dos años de estudios. Dentro de su proyecto pedagógico-social ofrece el curso continental AUSJAL sobre pobreza en América Latina, estudio electivo de carácter multidisciplinario para estudiantes de los últimos años de carreras.

El nivel de posgrados se ofrece desde 2004 a través de la especialización en Educación, Procesos de Aprendizaje, con el que se pretende formar especialistas competentes para diagnosticar necesidades instruccionales en el área de procesos de aprendizaje. En ese mismo nivel, ofrece los programas de Ingeniería Estructural y el de Derechos Humanos impartidos por seis universidades latinoamericanas adscritas a la AUSJAL, como la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Universidad Rafael Landívar de Guatemala, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Universidad Católica Dámaso Larrañaga de Montevideo, Universidad Católica Andrés Bello de Caracas y el Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó.

De igual forma, ofrece el programa de Estudios Avanzados en Libertad de Expresión y Derecho a la Información, creado desde el 2006 y está dirigidos a comunicadores sociales, jueces, fiscales, sindicalistas y activistas de derechos humanos y sociedad civil. Así mismo oferta el programa de Formación de Profesores de la Facultad de Humanidades y Educación, cursos de actualización profesional y programas de formación digital para profesores.

Modalidad Abierta y A Distancia en Ecuador: Caso Universidad Técnica Particular de Loja.

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) es un claustro precursor de Educación a Distancia en América Latina. Tiene su sede central en la ciudad de Loja, Ecuador, irrumpe en 1976 como alternativa de estudio para un enorme sector de docentes ecuatorianos que para la época no había logrado ingresar a la educación superior. Posee personería jurídica autónoma, tiene su origen en el derecho privado, es una entidad sin ánimo de lucro cofinanciada por el Estado ecuatoriano, ofrece estudios de pre y post grado en las modalidades presencial y Abierta y a Distancia, con las variantes: A distancia tradicional, semipresencial y virtual.

Favorece a una vasta población estudiantil diseminada en todo el país que presentan ciertas limitantes para concurrir a aulas presenciales, bien sea por cuestiones laborales o familiares; esto hizo necesario atenderlos administrativa y académicamente en sus lugares de residencia en Centros universitarios o estructuras de apoyo a nivel nacional e internacional (De Rivas y Morocho, 2010). Presenta una organización organizacional tipo molecular, ostenta ocho direcciones generales (Académica, Modalidad Abierta y a Distancia, Relaciones interinstitucionales, General Administrativo-Financiera, General de Misiones Universitarias, General de Recursos Humanos y Desarrollo Personal, Dirección General de Centros de

Investigación, Tránsito de Tecnología y Secretaría General). Goza de cuatro áreas académicas (socio humanísticas, Administrativas, Técnica y Biológica) que congregan veinte y cuatro carreras presenciales y diecinueve en la modalidad Abierta y a Distancia. Así mismo, posee 21 Centros de Investigación, Tránsito de Tecnología, Extensión y Servicios (CITTES) en la que docentes–investigadores desarrollan actividades en forma presencial y a distancia, investigación y servicio social.

La modalidad Abierta y a Distancia se produce a través de ocho áreas de trabajo de la Dirección General de la Modalidad: Coordinación académica y evaluación, Instituto de Pedagogía para la Educación a Distancia, Unidad de Virtualización, Unidad de videoconferencia, Procesos y contabilidad, Gestión de Centros Universitarios, Centro de Distribución Bibliográfico (CEDIB) y la Unidad de Comunicación y Atención al Alumno.

Las sedes universitarias dispersas en el territorio nacional y el extranjero, se convierten en organizaciones de apoyo en la gestión académica–administrativa la cual es conducida desde la Sede Central. En este país cuentan con 89 Centros Universitarios repartidos en Centros Regionales, Centros Provinciales, Centros Asociados y Centros Internacionales ubicados en New York, Roma, Madrid y Bolivia. Estos ejecutan la promoción, información y prematrícula, entrega de material didáctico, recepción y devolución de evaluaciones a distancia, organización de jornadas y evaluaciones presenciales, permiten el desarrollo de tutorías y medios de enlaces con los estudiantes. Los centros internacionales integran y crean lazos con estudiantes que se desplazan a un país de recepción, capacitándolos para la consecución de mejoras laborales y personales.

El modelo educativo parte de conocimiento de la persona y el contexto socioeconómico y laboral, de sus circunstancias y requerimientos culturales, el diseño curricular, personal docente,

y de tutoría, materiales educativos, la infraestructura física en la Sede y en los Centros Universitarios, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Desde el año 2009 se optó por un modelo educativo cimentado en competencias profesionales para enfrentarse al mundo competitivo y globalizado.

El aprendizaje autónomo está mediado por el diseño curricular, métodos, técnicas y estrategias pedagógicas, jornadas pedagógicas, la formación humana y valores cristianos y seminarios. Las evaluaciones del aprendizaje se sistematizan a través autoevaluaciones y cuestionarios de carácter formativo, evaluaciones a distancia y evaluaciones presenciales las que son aplicadas en los centros universitarios por profesores de la sede central.

La UPTL cuenta con recursos de apoyo y comunicación como la red de videoconferencias (aulas virtuales), Entorno Virtual de Aprendizaje, que retroalimenta el aprendizaje del alumno, la comunicación y la interacción entre los actores educativos y bibliotecas tradicionales y virtuales.

Desde el 2003 se desarrolló el proyecto “Centro virtual para el desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe”, iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con el que busca crear un sistema de autoevaluación que brindará información para el progreso continuo de los programas de Educación a Distancia. En tal sentido, la UPTL, persiste en el mejoramiento de los estándares e indicadores y perfilando nuevas técnicas y herramientas básicas para el desarrollo del proceso de autoevaluación.

Educación a Distancia en Perú: caso Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

La educación que hoy se conoce como a distancia en el Perú hasta mediados del setenta se conocía con el de “Educación por correspondencia”. Esta modalidad no era reconocida por el

sistema educativo formal, algunas instituciones no universitarias la utilizaban para la formación en áreas técnicas. Se procedía con la remisión de materiales impreso por correo postal a los estudiantes los que debían aprender dichos textos. Pasado el año setenta adopta una segunda etapa, algunos establecimientos de educación formal la aplican en programas de profesionalización docente, con apoyo didáctico de materiales tales como periódicos, revistas, la radio, la televisión y videos. A partir del año 2000 se inicia un nuevo período en la Educación a Distancia en Perú, pues se incorporan nuevas tecnologías de la información y la comunicación, haciendo de esta un proceso más personalizado con mayor interacción entre docentes tutores y estudiantes (Chero, 2010).

Esta realidad histórica hace que la génesis de la Educación a Distancia en el Perú adquiera unas características propias. A diferencia de otras naciones, en el Perú nunca existió una universidad creada en dicha modalidad, las que se crearon con estas particularidades fueron presenciales; el crecimiento de la demanda y la necesidad de atender a nuevos segmentos de la población dispuso que centros de educación superior presencial implementaran estudios a distancia.

La modalidad de Educación a Distancia se halla en el marco normativo de la Ley General de Educación N 28044 del 2003 y la ley N 28740 del 2006 mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), estableciéndose como órgano operador con competencia en las Instituciones de Educación Superior Universitaria al Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria-CONEAU.

De acuerdo a estudios, hasta al año 2010, la población peruana se calculaba a 29,5 millones de habitantes. Los registros de la Asamblea Nacional de Rectores señalaban que el

sistema universitario peruano poseía 102 universidades, de ellas 35 públicas y 67 privadas. Si bien es cierto que el número de universidades que ofrecen carreras profesionales a distancia viene en ascenso, son pocas las que de manera abierta ofrecen este tipo de estudios. Entre ellas se pueden identificar: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Alas Peruanas, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Universidad José Carlos Mariátegui, Universidad Católica de Santa María y Universidad Peruana Los Andes.

En el 2004, la Universidad Los Ángeles de Chimbote implementó la modalidad a distancia y progresivamente ha ido integrando las tecnologías de información y comunicación a su planes de estudios para encauzarlo a un sistema de educación abierta que integra la presencialidad, la virtualidad y la Educación a Distancia al sistema mixto llamado Blend - Learning para estudios pregrado y posgrado. Desde el 2006 es miembro del CREAD, su sede se localiza en la ciudad de Chimbote, posee 25 años de existencia institucional, como institución universitaria está inspirada en principios como el Humanismo cristiano, la Responsabilidad Social y la Investigación Formativa. Hasta el año 2003 todas las carreras se desarrollaban en la modalidad presencial, y desde el 2004, se creó el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y empieza la modalidad de Educación a Distancia con cuatro carreras profesionales: Educación, Derecho, Contabilidad y Administración. Posteriormente introdujo Administración de Empresas turísticas. Esta modalidad se desarrolla con la utilización de guías didácticas, textos y sesiones de tutorías presenciales.

En el año 2005 se implementó un sistema de tutoría a través de campus virtual, plataforma Moodle y a finales de este mismo año se aprueba el Sistema de Educación Virtual (SEV) con las carreras profesionales de Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Civil y Psicología.

Las carreras que se ofrecían en la modalidad a distancia y virtual no dejaron de brindarse en lo presencial. Desde el año 2006, la modalidad presencial se ha venido progresando con materiales que se aplican en la modalidad a distancia, así como de nuevas herramientas tecnológicas de la modalidad virtual. En el plan de estudios, los estudiantes cuentan con docentes en aulas presenciales y acceso al campus virtual durante las veinticuatro horas del día. Desde la apertura de Sistema de Educación a Distancia, la universidad viene experimentando un crecimiento sostenible de estudiantes. Al 2010, la Universidad poseía 5 facultades, 12 Escuelas Profesionales, 16 Departamentos Académicos y un promedio de 29 000 estudiantes.

Educación Superior a Distancia en Brasil.

Las raíces de la Educación a Distancia en Brasil se hallan en la década de 1940 impulsada por la reforma de Capanema que apuntó a la flexibilización de los procesos de gerenciamiento de los estudios por alumnos (Lupión, Vianney y Roesler, 2010). En sus inicios estuvo mediada por las emisiones radiofónicas, a partir de la década de los años sesenta fue dinamizada por las transmisiones televisivas. Experimentó algunos cambios hasta en la forma de financiación establecidas a través de asociaciones, sin abandono de la enseñanza por correspondencia.

Entre los años 1940 a 1970 las normas reglamentarias en materia de educación se circunscribían a la certificación de esta modalidad exclusivamente en el nivel de enseñanza suplementaria. La puesta en marcha de una política nacional específica sólo se abordó a finales de la década de los ochenta. Su adopción en el contexto universitario se dificulta ante la coerción y limitaciones que instituía la ley y la administración federal de un marcado carácter centralizador.

Los Anales registran que durante la década de 1990 ocurrieron hechos positivos para el desarrollo de investigación en el campo de la Educación a Distancia. En 1996 con el establecimiento de la Ley de Directrices y Bases de la Educación, se legitima esta especialidad de enseñanza superior. Esta normativa estimuló la expansión de la Educación a Distancia a través de proyectos de licenciatura que atendía las demandas de formación de los educadores. Estas experiencias impulsaron proyectos pedagógicos que dieron origen a una variabilidad de modelos. Durante esta década, la modalidad de Educación a Distancia, fue empleada esencialmente para brindar cursos libres por correspondencia, dentro de la concepción de Educación abierta en áreas técnicas, ofertadas por instituciones particulares de Educación no-formal, como el Instituto Monitor (1939) y el Instituto Universal Brasileño (1941), donde se formaron más de tres millones de alumnos hasta el año 2000.

Entre los años 1970 y 1980 instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales ofertaron cursos adicionales a distancia, encauzados a la complementación de la Enseñanza Fundamental y de Enseñanza Media. Estos cursos favorecieron el ingreso a del modelo de teleeducación con clases vía satélite acompañados de ediciones impresas, en programas de telecurso.

La normatividad de la educación superior brasileña o la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional reconoce a la Educación a Distancia como una modalidad legítima y paralela para todos los niveles de enseñanza. A manera de antecedente histórico, se registra que en 1994, se realiza el primer curso de graduación en Educación a Distancia a través de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) dos años antes de la divulgación de la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional. Se refería a una licenciatura de formación de educadores para instruirse en la Enseñanza Fundamental. En febrero de 1995 parten las

actividades de aprendizaje de 352 alumnos clasificados en el examen de admisión. Este referente marcó el inicio de la educación a distancia en el Brasil.

El modelo implementado por la Universidad Federal Mato Grosso estimuló la apertura de cursos de licenciaturas a Distancia en diversas universidades federales y estatales brasileñas, los que se apoyaron de materiales impresos con mediación y tutoría presenciales en algunas ciudades. Este modelo surge en 1992 a través de una alianza con Tèle-Université du Quebec, Canadá para formar profesionales en Educación a Distancia.

En 1996, se ofertaron los primeros cursos de maestría apoyados en el uso de video conferencia en la Universidad Federal de Santa Catarina, con el objetivo de articular la academia y empresas con tecnología digital e interactividad completa en audio y video, hecho que contribuyó a la formación de una generación en la Educación a Distancia de Brasil.

Entre los años 1994 y 1997, diversas universidades como La Federalde Santa Catarina, Federal de Pernambuco, Federal de Minas, Federal de Rio Grande del Sur, Federal de San Pablo, Universidad Anhembi Morumbi, La Pontificia Universidad Católica de Campinas y el Centro Universitario Carioca hicieron inversiones en tecnología digital, en contextos virtuales de aprendizaje y metodología para formatear y publicar contenidos de multimedia y logística para cursos a distancia de cobertura nacional. En ese mismo sentido, implantaron estrategias de gerenciamiento administrativo y abordajes pedagógicos online en centrales remotas de monitoraje y tutoría, elaboración de equipos y desarrollo de tecnología digital para cursos online del país.

En año 1998 se ofertan cursos de posgrados vía internet, hecho que contribuyó a la expansión de esta modalidad en Brasil. De igual forma, se ensanchan los procesos de

investigaciones en tecnología, se desarrollan contenidos y estrategias de mediación y se emprenden procesos acreditación oficial de las universidades de Educación a Distancia.

En el 2006 se creó La Universidad Abierta del Brasil mediante la Ley 11.273/06, la cual estableció criterios sobre concesión de becas de estudio y de investigación para instituciones participantes de programas de formación inicial y continuada de profesores para la Educación básica, y que podrían ser ofertados en la modalidad a distancia. Ese mismo año se publicó el Decreto 5.800/06, el que instituyó el Sistema Universidad Abierta de Brasil - UAB, modalidad de Educación a Distancia en instituciones de enseñanza superior públicas federales, estatales o municipales. Esta institución brinda cursos en el nivel de licenciatura y tecnología, secuencial y posgrados orientados esencialmente a la formación de profesores y la administración pública.

En Brasil el sistema de regulación y evaluación de la educación está instituida en la Ley 10.861/2004, que estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior (SINAES). En el año de 2007 fue aprobada la Ley 11.502/07, norma que estableció en la educación brasileña la articulación de la enseñanza presencial y a distancia en cursos de formación del magisterio, y la Educación a Distancia como especialidad de la Educación continua de docentes.

Como se ha podido apreciar la educación superior a distancia en Brasil generó nuevos procesos de estructuración, funcionamiento y gestión de las instituciones educativas, así mismo implementó diversos modelos de relacionamientos a distancia. Ha adelantado procesos de acreditación de instituciones, la legalización de cursos, investigación académica y avances en las metodologías de enseñanza los que favorecidos el desarrollo de la educación superior a distancia en Brasil.

Educación a Distancia en Bolivia

En Bolivia, agentes naturales y factores políticos han creado condiciones favorables para la implementación de la Educación a Distancia. La compleja y variada geografía y el poco interés del gobierno para realizar proyectos de desarrollo vial y de transporte podrían aprovecharse para tal fin. El ingreso a la educación superior se ha visto restringido por las dificultades geográficas de las universidades que en su inmensa mayoría están ubicadas en las principales áreas urbanas, en detrimento de las áreas rurales (Padilla, 2010). El estudio identifica la presencia de dos sistemas universitarios, el Boliviano, SUB, que congrega a diez universidades públicas y autónomas, la Universidad Católica Boliviana, la Escuela Militar de Ingeniería y Universidad Pública y 37 universidades privadas.

Con el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, y su consecuente masificación y accesibilidad éstas han ido penetrando a la vida universitaria en actividades generales, administrativas y uso didáctico- formativo sin impactar los modelos tradicionales. De las 64 universidades que se identifica en este estudio suministrado en el 2005 por el Instituto Nacional de Estadística, INE, se asegura que 32 de ellas cuentan con páginas web, siete se encuentran bien ubicadas en el orden internacional por la calidad de sus programas e investigaciones. También ofrecen programas a distancia, en la modalidad semipresencial apoyada con el uso de las nuevas tecnologías y tan solo cinco instituciones utilizan plataforma virtual con las que pueden ofertar programas de Educación a Distancia. En la actualidad, sólo 8 universidades de las 32 estudiadas ofrecen programas de formación a distancia en campus virtuales, especialmente en programas de posgrados.

Los intercambios universitario entre instituciones bolivianas con organizaciones o universidades extranjeras han propiciado una variedad de modalidades de “Educación a

Distancia”, que subsisten sin evaluar por lo que aún no puede hacerse deducciones al respecto. Entre las universidades que ofrecen modalidades de Educación a Distancia, se relaciona la Universidad Mayor de San Simón, entidad pública ubicada en Cochabamba que ha reforzado sus recursos y su gestión académica–administrativa, aunque no ha solidificado un “modelo” académico virtual. Cuenta con plataforma virtual en programas de Licenciatura y Técnico Superior.

Las experiencias de cooperación de algunas universidades públicas de Bolivia como la Universidad Mayor de San Andrés, ubicada en la Paz y la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba han posibilitado el desarrollo de la ciencia y tecnología, las que han abanderado el desarrollo de la investigación científica.

Uno de los programas de mayor notoriedad en Educación a Distancia es el de Especialista Universitario de Planificación y Gestión de la investigación y la Transferencia de conocimiento en Universidades, hecho con base a un acuerdo entre la Agencia Española de Cooperación Internacional Para el Desarrollo (AECID) y la vicepresidencia de Bolivia, con apoyo del Viceministerio de Educación Superior, El ministerio de Educación y Culturas, El Servicio Nacional de Administración de Personal del Ministerio de Hacienda y con la participación del comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP), y la organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura (programas CTS+I).

El programa es conducente a una titulación otorgada por la Universidad Politécnica de Valencia, ha sido elaborado por la Dirección y construido por la dirección y responsabilidad académica de INGENIO (CSIC-UPV) el que podría traer beneficios para el dislocado sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación de Bolivia al igual que a sus universidades. Se inició en el

2009, en la modalidad semipresencial, el 10% se trabaja en la presencialidad a manera de seminarios trashumante en 5 de los 9 departamentos del país. El 90 % se trabaja a distancia con apoyo de plataforma y la intervención de docentes de universidades públicas y privadas de Bolivia, cuenta con 10 docentes españoles y 3 tres bolivianos, para la fecha el programa se había desarrollado en un 60 % con una tasa de deserción del 30%.

En lo referente al marco normativo y de regulación de la educación superior y política pública en Educación a Distancia, el informe asegura que Bolivia vive una serie de ajustes estructurales, existe un proyecto de Ley de nueva reforma educativa elaborado por el gobierno actual, aunque la norma vigente 1565 de Reforma Educativa de 1994, se aplica de modo circunstancial, lo cual ha generado de algún modo un “limbo” legal.

Esta norma reconoce en la Estructura de Formación Curricular, las particularidades a distancia, de las que se han emanado decretos y reglamentos que permiten a universidades privadas certificadas solicitar permisos para la apertura a nuevas carreras o programas de pregrado, modalidad presencial, semipresencial y a distancia, y programas de posgrado, en las modalidades presencial, semipresencial, a distancia y virtual, se excluyen carreras con profundo contenido experimental (como las de la Salud).

Las normas instituyen que las universidades pueden establecer convenios con institucionales nacionales e internacionales en las modalidades de educación semipresencial y a distancia en el nivel pregrado y universidades foráneas únicamente en la modalidad virtual. La nueva norma, conocida como Avelino Siñani, próxima a sancionarse, establece algunas formas de atención del Sistema Educativo: “De participación: presencial, semipresencial, a distancia y virtual”, destacándolo en uno de los objetivos de la “Ecuación Alternativa y Especial”:

“...Garantizar una educación de calidad a través de un currículo integral y diversificado que

permita la transitabilidad y articulación en igualdad de condiciones a la educación superior, en modalidades de atención presencial, a distancia y virtual”.

La naciente virtualidad en la educación superior boliviana, aún no ha establecido procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de Educación a Distancia, no obstante en las normas que reglamentan la educación tradicional o presencial se establecen consideraciones sobre el uso académico de los recursos propios de esta particularidad. El estudio reconoce que en Bolivia existen investigadores y académicos que promueven la inserción de la virtualidad en las instituciones de educación superior. En esa misma dinámica, asegura que el gobierno viene incorporando políticas educativas que fortalece especialmente la educación primaria y secundaria con recursos didácticos como el computador.

Algunas instituciones de educación superior entrelazan voluntades para consolidar una verdadera implantación de la Educación a Distancia en el Sistema Educativo de Bolivia. A criterio de Padilla (2010), tres factores han impedido la incorporación de esta modalidad en Bolivia a lo que Mark Prensky llama la falta de una apropiada “migración digital” por parte de los dirigentes que toman decisiones institucionales. Asegura que en el país se carece de una verdadera gestión académica institucional que renuncie a los viejos esquemas y modelos universitarios. Por último, señala que el factor técnico y económico ya que el alto costo de la conectividad a las redes telemáticas, problema que según él, podría superarse con las demandas de la población, las instituciones y políticas de Estado que favorezcan tales planes. Advierte que de no lograrse la participación sinérgica entre las instituciones del Estado, las autoridades universitarias, académicos, profesionales, empresarios y sociedad civil en general, la Educación a Distancia no alcanzará el nivel exigido por la sociedad y la contemporaneidad.

Educación Virtual en Argentina.

La Educación a Distancia en Argentina, al igual que en muchas naciones de América Latina halla sus raíces en la segunda mitad de la década de los noventa en medio de ambientes discrepantes de círculos académicos que se mostraban escépticos frente a su calidad y la asociaban a simples “cursos por correspondencia”. En tal sentido, Rey (2010) asegura que

Esos proyectos surgieron con una fuerte impronta de los modelos desarrollados por la UNED española, centrados en los materiales didácticos, fundamentalmente textos impresos, elaborados por equipos de docentes con la colaboración de procesadores didácticos. Tal los casos del proyecto no presencial de UBA XXI (1986) y el de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba... (p. 17)

Según el citado autor, el interés que despertó esta modalidad educativa estuvo ligado a la acelerada ampliación de las redes de internet y al amplio espectro de banda ancha ofrecido, así como también a la variedad de ofertas en posgrados. Las demandas fueron estimuladas por las comodidades de financiación de los posgrados en las universidades públicas o de mayores ingresos para las privadas. Este hecho generó una serie de improvisaciones ante la falta de conocimientos inherentes a metodología y los bajos costos para la implementación de esta modalidad. De manera ingenua se pensaba que un curso virtual solo requería de textos digitalizados que se convertían a PDF u otros formatos que podían colgarse en internet.

En este contexto de improvisaciones, surgieron experiencias y proyectos más consumados, como el caso de la Universidad Virtual de Quilmes, la que incorporó en su metodología foros y debates entre estudiantes aunque no siempre garantizaron construcción de

conocimientos. En dicha propuesta se concebían lecturas de materiales asignados con los que el estudiante debía construir una monografía y participar en foros. De manera autónoma el estudiante se instruye a sí mismo y presenta un examen final. En esta serie de prácticas primarias de educación virtual, se incorporó también el video. Experiencias que aún siguen usándose.

En los años más reciente se han ido agregando otros medios tecnológicos, sin desconocer que este modelo pedagógico tiene una marcada influencia expositiva lineal. Diversas instituciones de educación superior de Argentina desarrollan programas de educación virtual a nivel de posgrados, de extensión o como complemento de educación presencial. Por disposición del Ministerio de educación, se estableció que en algunas carreras se deben realizar exámenes finales de manera presencial.

Como hecho paradójico y a la vez anecdótico, el autor revela en el caso de este centro de educación, es que la educación virtual se construye con profesores que no han conocido la Educación a Distancia, ni la virtual y algunas personas que la dirigen o gestionan también la desconocen. Considera que esta serie de hechos son apenas entendibles por el relativo tiempo que lleva implementada esta modalidad, pero a su vez recomienda ser crítico y dejar la autocomplacencia y la seducción por lo novedoso para evitar engaños. Admite que no se puede crear falsas expectativas ya que los paradigmas de las nuevas tecnologías por sí sola no logran revolucionar la educación.

Asegura que en Argentina existe un enorme sector de docentes de educación superior que presenta serias debilidades en la producción escritural. En ese mismo sentido, considera que existe poca formación pedagógica en muchos docentes y escasa o nula formación en lenguajes no textuales (visuales y audiovisuales) y elaboración de recursos multimedia y audiovisual. En ese mismo sentido, afirma que existen escasas investigaciones que sirvan de guía para la

producción de estrategias didácticas, la construcción de materiales y la gestión de herramientas especializadas. Poco manejo del lenguaje y escasas destrezas en el manejo de las nuevas tecnologías, lo cual impiden la buena labor de los docentes en la educación virtual.

Educación a Distancia en Argentina: Caso Universidad Nacional del Nordeste.

La inserción de la Universidad Nacional del Nordeste a la modalidad de educación Virtual se inicia con la creación del programa UNNE-Virtual, el cual se encargó de favorecer y promover iniciativas relacionadas con este tipo de modalidad a nivel interno y externo. Esta modalidad tiene más de una década de existencia y aún no faltan voces de docentes, personal administrativo y actores locales que dejan sentir cierta preocupación: Cómo articular lo presencial con lo virtual en las prácticas de enseñanzas y aprendizaje, en el ámbito organizativo y las actividades que se desarrollan en la Universidad y los distintos centros regionales (Buontempo, Ortiz, Kler, 2010).

Un estudio de García (2000) asevera que las reformas educativas de la educación superior en Argentina de los años (1990-2009) obedecieron a las presiones de la globalización económica, a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento e igualmente responde a las presiones de un mercado educativo sin barreras geográficas y a los nuevos paradigmas de ofertas educativas. Aseguran que durante las décadas de los noventa, la educación superior estuvo mediada por dinámicas de crecimiento específicos en el ámbito de la investigación con un significativo impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto irrumpen nuevas modalidades de universidad, entre ellas la educación virtual, que exigen cambios e innovación, aparecen nuevas iniciativas de carreras y estudios de posgrados a

distancia en los sistemas de educación superior y surgen necesidades de constituir asociaciones regionales e internacionales para resistir los nuevos escenarios de competitividad.

Las políticas de Estado modificaron el perfil tradicional del Sistema de Educación Superior SES. Citando a Krosch (2001) aseveran que entre los años 1993-1995 se establecieron medidas que culminaron con la aprobación de la ley N24.521 de Educación Superior (1995), que vislumbró la creación de escenarios que proveyeran la inserción de nuevas tecnologías educativas.

La Universidad Nacional del Nordeste fue fundada el 14 de diciembre de 1956 y cuenta con dos sedes en la ciudad de Resistencia (Chaco) y la capital Correntina (Corrientes), en las que marchan doce Módulos Académicos. Posee Centros regionales Universitarios, Institutos y Extensiones Áulicas que funcionan a manera de redes territoriales vinculados a la política de igualdad de oportunidades al acceso a la Universidad de Jóvenes, éstas contribuyen a la cimentación de sociedades más inclusivas.

Para tal fin incorporó las TIC y la Educación Virtual como modalidad en sus prácticas educativas presenciales, posee una metodología bimodal, presencial y virtual. Estos hechos exigieron de la Universidad la selección de un modelo organizacional, formación de docentes, medios de comunicación y recursos económicos imperiosos para el equipamiento de la infraestructura técnica y humana.

La UNNE-Virtual como institución dio apertura a su primera aula en el 2003 con un total de 1483 usuarios entre estudiantes y docentes. Hoy alberga aproximadamente a 6000 estudiantes y 300 docentes. Las Unidades Académicas se encuentran vinculadas con el programa a través de distintas propuestas educativas de articulación con el nivel medio, pregrado, grado extensión, posgrados y formación continua.

El modelo organizativo es centralizado en él se establecen instancias de comunicación, distribución, discusión y normativas de asesoramiento a los proyectos originados en las Unidades académicas, así mismo de formación docente en habilidades didácticas y en el usos de las TIC, puesta en funcionamiento y administración del entorno virtual, entre otros. Este paradigma fue ajustado al proceso de incorporación de las Tic y la virtualidad y las demandas de su utilización. Hoy funciona en forma transversal en coherencia con las Secretarías generales, Unidades académicas y otras dependencias con el compromiso de brindar educación superior formal y no formal a la comunidad en defensa del desarrollo sustentable regional y nacional con responsabilidad social. En esa misma dinámica de trabajo se fundó la Comisión Central de Educación Virtual-CCEV.

La UNNE cuenta con las modalidades de información, asesoramiento, capacitación, diseño de material, y evaluación para la prestación de servicios a docentes, estudiantes, personal de gestión. Desde el año 2006 es miembro pleno de la Red Universitaria de Educación a Distancia-RUEDA. En el 2008 fue sede regional del Primer Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia, organizado por FLEAD. A su vez fue anfitrión en el 2009 del Segundo Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia, ha realizado cursos básicos y avanzados de Microsoft Office, proyectos interinstitucionales para conformación de programas de maestrías, red de bibliotecas, formación continua, entre otros. Ofrece cursos pre-universitarios, de nivelación e ingreso, cátedras presenciales con incorporación de herramientas de la modalidad virtual, carreras presenciales con incorporación de las TIC, semipresenciales y virtuales, cursos de capacitación extensión, de formación continua y de posgrado, talleres de capacitación en torno a la modalidad virtual y utilización de TIC.

La inclusión de la TIC en aulas presenciales se inició en el 2005 cuando contaba con 6 cátedras y 4 unidades académicas (Odontología, Ingeniería, Humanidades, Medicina) las cuales fueron en aumento pasando de febrero 2009 a mayo 2010 a un total de 106 cátedras, 12.356 estudiantes y 440 docentes. La implementación de Tecnicaturas se inició en el 2006 con la incorporación de Tecnicaturas en Informática de la Facultad de Ingeniería. En el 2008 se ofertaron en la modalidad semipresencial las Tecnicaturas en Periodismo, Turismo, Administración de Empresas Agropecuarias y de Servicios; Perito en Comercio Exterior e informática. En el 2009, se ofrecieron en la modalidad virtual. En el 2009 Tecnicatura en Administración y Gestión de Instituciones Universitarias. En el 2010 se dio apertura a la Tecnicatura en Gestión Ambiental y Administración de Empresas Agropecuarias y de Servicios. A nivel de posgrados La UNNE –Virtual diseñó desde 2008 un programa de posgrados de capacitación en Educación Virtual cuya demanda aún continúa.

3.1.3. Fortalezas y debilidades de la Educación a Distancia.

Fortalezas

En el contexto de la Educación a Distancia se puede resaltar hechos tangibles que evidencian la pertinencia y validez de esta modalidad de educación con la que se han beneficiado amplios sectores de la población hispanoamericana, entre otros se pueden destacar que:

- La Educación a Distancia ha sido un elemento de inserción y democratización al sistema educativo. La movilidad virtual permite acceder a experiencias académicas en otros tipo de universidades no presenciales gracias al uso de las plataformas virtuales combinadas con estancias breves en la universidad destino. Esta modalidad muestra

resultados interesantes en la UNED, la que ha sido dinamizada través del proyecto Net Active con la que se han favorecidos estudios de posgrado.

- En los últimos años, en Venezuela se ha despertado un interés por continuar los estudios superiores a través de la modalidad a distancia.
- La incorporación de diversos programas bajo esta modalidad de Educación Superior ha favorecido la inclusión y la equidad social, ha aumentado las posibilidades de estudio en contextos tradicionales y no tradicionales.
- La inserción de las TIC en la Modalidad a Distancia promueve la innovación en los entornos de enseñanza y aprendizaje, el mantenimiento de la calidad de esta modalidad desde ámbito de lo tecnológico así como desde lo pedagógico.
- La Universidad católica a Distancia Andrés Bello de Venezuela ha desarrollado experiencias significativas en la formación de la autonomía y la ciudadanía a través de la puesta en marcha de especializaciones, maestrías estudios en línea de derechos humanos.
- Este claustro de Educación Superior ha posibilitado una mayor flexibilidad y diversidad curricular de los cursos, una mejor oportunidad de acceder al conocimiento desde diversas perspectivas, flexibilidad cognitiva, posibilidad de trabajar en otros países, mayor motivación del estudiante, reducción de los costos económicos.
- El acceso generalizado a las TIC, el aumento creciente de su potencia y el abaratamiento de sus costos de adquisición y uso, ha hecho que su adopción sea cada vez más factible y más democráticas para los estudiantes que requieren de este servicio.

- En el caso del Perú, desde el año 2006, las universidades de modalidad presencial se han venido enriqueciendo con los materiales que se utilizan en la Modalidad a Distancia, así como con la integración de las nuevas herramientas tecnológicas en la modalidad virtual.
- Esta modalidad de educación ha contribuido a la incorporación de innovaciones educativas, la cualificación de los docentes, uso democrático de las nuevas tecnologías.
- La UNED ha realizado convenios interesantes de educación inclusiva en los que han incorporado amplios sectores de poblaciones indígenas en el marco del Convenio de la Universidad Indígena Intercultural Latinoamericana y el Fondo Indígena, se ofrece programas de Doctorado en Convenio con la Universidad de San Carlos de Guatemala, la UAPA República Dominicana y recientemente en Chihuahua México en Educación Especial.
- En el contexto universitario ecuatoriano existe una amplia población que aguarda oportunidades de estudio en la que podría implementarse la Educación a Distancia con la modalidad virtual, a través de la ampliación de la cobertura académica en la modalidad Abierta y Continua.
- En República Dominicana, los estudiantes tienen motivaciones para inscribirse y estudiar programas de Educación a Distancia gracias a la flexibilidad que ofrecen esta modalidad con respecto a las obligaciones de trabajo, flexibilidad de horario y compatibilidad entre tiempo de estudio y deberes familiares.
- La Educación Superior a Distancia en República Dominicana ha tenido avances positivos en materia de política pública. Posee una normatividad propia que da ciertas

garantías hacia la búsqueda de la calidad de la educación con muestra de compromiso del Estado. El Plan decenal de Educación Superior (2008 – 2018) vislumbra una serie de medidas reservadas al fomento y fortalecimiento de las instituciones con la modalidad de educación superior a distancia. De igual forma contempla una serie de medidas en las que se ofertan estudios universitarios a estudiantes de secundaria recién graduados y personas adultas para cursar una carrera universitaria a pesar de los inconvenientes laborales y familiares, o que puedan tener. Estas alternativas de estudio convierten a la modalidad de Educación Superior a Distancia, en la iniciativa más apropiada a las dificultades de vastos sectores sociales del país.

- El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha abierto muchas posibilidades y espacios de interacción en la Educación a Distancia permitiendo una mayor interacción entre docentes y estudiantes a través de redes humanas en el proceso de construcción del conocimiento y mejores dinámicas en la gestión administrativa como en la académica.

Debilidades:

Se resaltan las siguientes:

- Por su relativa aparición, o bien sea por prejuicio, estereotipos, algunos Estados de la región muestran ciertos recelos hacia la creación y la calidad de las universidades en la Modalidad de Educación Abierta y a Distancia, de ahí que se efectúe pocos presupuestos en este ámbito.
- La falta de disciplina, autonomía o autorregulación de algunos estudiantes provoca deserción académica.

- Algunas universidades a Distancia, especialmente públicas muy poco invierten en publicidad para ofertar este tipo de programas y servicios educativos en medios tradicionales como la televisión, la radio, la prensa con el propósito de incorporar a diversos sectores de la sociedad.
- La movilidad internacional que promueven algunas universidades nacionales e internacionales presentan problemas de financiación por lo que deben buscar la subvención de empresas multinacionales.
- No se puede ignorar que existen grupos que desde las universidades tradicionales hacen resistencia a los procesos de cambio en entornos de tradición presencial.
- Un estudio realizado por diversas universidades de Latinoamérica, presentan debilidades en la formación de los docentes de la Educación Abierta y a Distancia.
- En el Perú aumenta el número de universidades que ofrece carreras profesionales en la Modalidad a Distancia, aunque son pocas las que evidentemente ofrecen este tipo de estudios.
- La Educación a Distancia en línea en América Latina y el Caribe carece de una cultura regional de enseñar y aprender en línea. A excepciones de contadas experiencias esta modalidad es muy poco aprovechada en la región. Imperceptibles son las oportunidades de formación para enseñar en línea en correlación a las solicitudes y las necesidades existentes (Villaroel, 2000).
- Falta de regulación normativa en sus procesos, se deben formar más especialistas en esta modalidad de estudios superiores.
- En el caso de Argentina, la educación virtual se edifica con profesores, gestores y dirigentes que desconocen la Educación a Distancia y la virtual. Rey (2010) considera

que un amplio sector de docentes de educación superior presenta debilidades en la producción escrita, sus trabajos son densos, ambiguos que no incitan a la lectura. Sostiene hay escasa formación pedagógica en muchos docentes y poca formación en lenguajes no textuales con su respectiva preparación (audiovisuales, multimedias y herramientas audiovisuales). En ese mismo sentido, manifiesta que existen pocas investigaciones serias que sirvan de modelos en la confección de estrategias didácticas para la construcción de materiales y la gestión de herramientas especializadas al igual que poca familiaridad con el lenguaje y el manejo de las nuevas tecnologías lo que imposibilitan el buen desempeño de la labor pedagógica en la educación virtual (pp. 22-23)

- En algunas universidades del Ecuador aún no se está en capacidad de usar la categoría de Educación a Distancia, los estudiantes aún reciben tutorías presenciales, tal es el caso del ISED de la Facultad de Ciencias administrativas de la Universidad Central ofrece Modalidad a Distancia y carece de la modalidad virtual.
- En Guatemala la Educación a Distancia presenta un enorme potencial pero no ha hallado políticas que la estimulen. Carece de marcos regulatorios, técnico-jurídico lo que dificulta el desarrollo de esta modalidad.
- Según Acosta (2010) en República Dominicana, un alto porcentaje de los docentes poseen formación de posgrado; aunque no puede decirse lo mismo de los docentes que han recibido capacitación para el manejo de las TIC. Existe un sector de docentes de educación superior a distancia que no poseen los conocimientos necesarios para manejar este tipo de herramientas.

- A pesar de que se han hecho algunas experiencias positivas, aún existen prácticas propias del modelo academicista, las tutorías grupales siguen prevaleciendo en las instituciones de Educación a Distancia. Las evaluaciones son de carácter presencial y escrita en su generalidad. Es muy poca la utilización de recursos virtuales para la realización de evaluaciones.

Aunque el propósito de esta investigación no han pretendido abarcar la totalidad de la historia de la Educación a Distancia de los países latinoamericanos y del Caribe, destaca algunas de las experiencias más significativas de esta modalidad cuyo surgimiento y desarrollo ha estado influenciado indudablemente por los procesos de globalización económica y cultural, así como del acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a sociedad del conocimiento, de igual manera ha sido interpelada por las realidades históricas y sociopolíticas y las demandas propias de las naciones latinoamericanas.

3.2. La Educación a Distancia en Colombia.

3.2.1. Antecedentes de la Educación a Distancia en Colombia.

Al escudriñar los orígenes de la Educación a Distancia en Colombia hay que hacer alusión a un antecedente que marcó un hito en los inicios de esta modalidad. De manera creativa el religioso José Joaquín Salcedo apoyado de rudimentarios recursos técnicos favoreció la alfabetización de algunas comunidades históricamente olvidadas por el Estado. En ese sentido Arboleda (2010,) expresa que

hacia 1947, cuando aún la gente no terminaba de maravillarse del invento de la radiodifusión y apenas empezaban a instalarse en los hogares los primeros radio-receptores, al joven sacerdote que acababa de ser nombrado párroco de la pequeña población de Sutatenza, Boyacá, Colombia, se le ocurrió la brillante y sonora idea de emprender una experiencia de educación de adultos a través del rudimentario sistema de radioaficionados de su propiedad. (...) El rudimentario transmisor de radioaficionado muy pronto se convirtió en la pequeña radiodifusora denominada “Emisora Cultural del Valle de Tensa” cuya sede era la misma casa cural.” (p. 53)

Esta experiencia radial no sólo sirvió para llevar el mensaje religioso, sino también ayudó para que las propias comunidades se organizaran y participaran en la superación de algunos problemas socioeconómicos como la ignorancia, la marginación y la pobreza.

Ante la falta de recursos como radio-transistores de las comunidades y la carencia de otros recursos técnicos, se organizaron grupos de trabajo comunitarios comprometidos en la formación integral. Para tal efecto se diseñó una estrategia pedagógica que congregaba cinco elementos curriculares: salud, alfabeto, cálculo aritmético, nociones de economía, y trabajo y espiritualidad. A lo que posteriormente se adicionarían nuevas áreas como la historia, la geografía, la organización y participación comunitaria y el liderazgo (Acción Cultural Popular, 1970).

Si bien es cierto, no era un programa oficial avalado por el ministerio de educación, ni mucho menos ofrecía títulos o grados, sí constituía una propuesta en las que miembros de una misma familia se reunían en un hogar campesino a recibir formación para el trabajo, la participación comunitaria y la superación personal y familiar. Dichas personas alfabetizadas,

aunque sin formación pedagógica, servían de mediadora entre el profesor locutor y los estudiantes adultos que escuchaban las emisiones radiales. Esta experiencia exitosa se fue ensanchando a otras regiones gracias al apoyo de Radio Sutatenza y la cooperación de organizaciones nacionales e internacionales que apoyaban este tipo de iniciativa de educación y desarrollo popular. Esta iniciativa se convirtió con los años en una empresa educativa conocida con el nombre de Acción Cultural Popular ACPO, que agrupó diversos medios para el aprendizaje, como: La Cadena de Radio Sutatenza, el Periódico *El Campesino*, Biblioteca básica del campesino, Disco estudio de acetato, Casetes de audio, Cartillas, Videos y el Instituto de Formación de Líderes Campesinos del Valle de Tenza.

La propuesta creativa del presbítero Salcedo fue emulada posteriormente por diversos medios y escuelas radiofónicas de América Latina, Europa y África, tal fue el caso de Bolivia, Ecuador, México y España, las que más tarde se esparcieron por diversos rincones del mundo a través de ingeniosos modelos de educación popular como los del programa de teleducación de la Emisora Cultural y Radio Eccla en Islas Canarias, España, África Occidental de habla española. En Costa Rica fue impulsado por la cadena de radiodifusión educativa En República Dominicana fue promovida por la emisora comunitaria Radio Santamaría; este programa de educación popular también fue impulsado en Guatemala por el Instituto Guatemalteco de Enseñanza Radiofónica, en el Salvador por el Programa de Educación Básica y en otros países de latinoamérica fue apoyado por el Proyecto Radiofónico Fe y Alegría.

En el desarrollo de la Educación a Distancia en el país se debe resaltar el papel de varias instituciones y medios como la recién inaugurada la televisión nacional, el Fondo de Capacitación Popular (1954), quienes brindaron programas de primaria y bachillerato con soporte televisivo. En 1958 el Ministerio de Educación Nacional abrió programas de

capacitación al magisterio, utilizando estrategias de Educación a Distancia. Para 1968 la capacitación docente se hizo con base en el apoyo televisivo del Canal 11, hoy Señal Colombia (Salazar y Melo, 2013). Ese mismo año la Radiodifusora Nacional ofreció bachillerato por radio. En 1975, la División educativa de INRAVISIÓN crea el programa de coproducción con recursos didácticos para programas de educación básica y de bachillerato. Tras esa misma tendencia en 1977, el SENA impulsa el Centro de Formación a Distancia.

De acuerdo al informe de Arboleda, en el año 1973, la Universidad de Antioquia mediante Proyecto de Universidad Desescolarizada se convirtió en el primer claustro en brindar programas de formación profesional a distancia en Colombia. Se ofrecía el título de licenciatura en educación en las áreas de matemáticas, biología, química y español y literatura, lo que posibilitó la profesionalización de docentes de aislados municipios del departamento de Antioquia sin que implicara el desplazarse de sus lugares de domicilio ni de sus actividades cotidianas. Los módulos de autoestudio eran complementados con audio y video grabaciones que podían encontrar en los centros regionales donde también recibían asesorías telefónicas, tutoría presencial y realizaban actividades grupales.

Ese mismo año, la Universidad del Valle, en coordinación con la Secretaría Departamental de Educación, emprendió un sistema similar de profesionalización docente, tomando como base su organización, proyección y carreras ofrecidas.

En los inicios del setenta también se dio apertura al Programa Universidad Abierta de la Universidad Javeriana que brindaba cursos de capacitación a profesores de primaria y secundaria, amenizados por el programa de televisión “Educadores de Hombres Nuevos” presentado por el comunicador y sacerdote jesuita, Joaquín Sánchez, el que se emitía por los canales del Instituto Nacional de Radio y Televisión, Inravisión.

Hacia 1975 se inicia el primer programa de enseñanza a distancia de la Universidad de Santo Tomás con la desescolarización de la Facultad de Filosofía y Ciencias Religiosas apoyados bajo las experiencias del Ministerio de Educación.

Ese mismo año emprende labores el Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de la Sabana la que aplicaba varias técnicas en las que se armonizaba el estudio autónomo durante los meses de enero a mayo y julio a noviembre. Se utilizaban textos impresos y encuentros presenciales con docentes tutores en las respectivas asignaturas del plan de estudios y se aprovechaba las vacaciones de mitad y fin de año. Este programa brindaba cinco carreras a distancia: Administración y Supervisión Educativa, Bellas Artes, Ciencias Sociales, Lingüística y Literatura, y Matemáticas y Física.

Esta corriente precursora de la educación superior a distancia en Colombia fue apoyada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, bajo la dirección de Pablo Oliveros Marmolejo y su equipo de trabajo quienes diseñaron, siguiendo los derroteros trazados por sus promotores, un Modelo Integral para las universidades concentrado en un proyecto de 8 etapas: Fijación de objetivos, Análisis de los proyectos existentes, Recolección y análisis de la información, Identificación de recursos existentes, Desarrollo del Modelo, Estudios de costo y financiación, Etapas de puesta en marcha y Evaluación del programa (MEN, 1974).

Para Arboleda (2013) este proyecto no debía progresar porque los encargados de ejecutarlo pretendieron aplicar el modelo de educación superior a distancia dentro del propio ICFES, lo que llevaba a que el órgano regulador y de fomento de las universidades resultara de un momento a otro convertido en una universidad más. De acuerdo al citado autor, las décadas de los años setenta y ochenta se constituyen en la época dorada de la Educación a Distancia, se progresó en el perfeccionamiento de los procesos de planeamiento y gestión de cursos, nacieron

y se consolidaron en el mundo diversas universidades abiertas y a distancia. En el contexto de la decimosegunda Conferencia Mundial del Consejo Internacional de Educación por Correspondencia, ICCE, de Vancouver, Canadá, 1982, se crea el Consejo Internacional de Educación a Distancia ICDE con sede central en Oslo, Noruega.

En 1980 la Universidad de San Buenaventura con sede en Bogotá inicia programas de Licenciatura con la utilización de estrategias a distancia a través de Programa de Profesionalización docente y consecutivamente la primera especialización a distancia. En 1981, la Universidad del Sur (Unisur) inicia sus labores como prueba piloto de la Universidad Pública a Distancia. Hoy este claustro se conoce con la razón social de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Colombia adopta oficialmente la modalidad a Distancia en 1982, como bandera de la política educativa nacional del gobierno del presidente Belisario Betancur (1982-1986). En este periodo se retomaron experiencias internacionales frente a la forma de organizar e impartir la Educación Superior a Distancia, así mismo se funda el Sistema de Educación a Distancia (SED) con un modelo educativo ajustado a las necesidades del país, se plantearon estrategias tendientes a la ampliación de la cobertura y la modernización del aparato educativo del país en cuanto a su flexibilidad, organización, financiación, administración e innovación pedagógica (Arboleda, 1983).

Este programa planteaba la democratización del servicio educativo con la ampliación geográfica y social de oportunidades de aprendizaje, intentaba apaciguar el temor al cambio, las dudas y prevenciones de algunos sectores frente las bondades de las innovaciones que encierra la desescolarización. En esa misma orientación se planeó diversificación de la oferta y el estímulo

para la creación de nuevas carreras convenientes para el progreso del país, promoviendo la formación técnica profesional y tecnológica en regiones abandonadas del país.

Este novedoso ofrecimiento gubernamental que tuvo sus raíces en la década de los años setenta fue instada por la baja cobertura del sistema de educación superior y las dificultades de calidad y pertinencia, e inspirada por el potencial formativo de los medios de comunicación e instituciones educativas de varios continentes que irrumpieron de manera exitosa en esta modalidad educativa.

Los estudios de perfeccionamiento del inglés que el doctor Belisario Betancur adelantó en la Universidad de Londres, Inglaterra, le ayudaron no solo a su creciente personal y profesional, además como estudiante de la Open University socializó al país experiencias positivas del innovador modelo de educación superior a distancia, accedió a un curso de teoría económica donde se familiarizó con textos de autoestudio y encuentros tutoriales con docentes y participó en las emisiones didácticas de televisión educativa del Canal 3 de la BBC de Londres.

En distintos diálogos sostenidos por Arboleda con el presidente Betancourt, del que fue su funcionario en el Ministerio de Educación, aseguró que siendo candidato presidencial, éste viajó a Francia para conocer experiencias positivas del modelo de Universidad Abierta que los franceses habían adelantado en Senegal. Posteriormente conoció diversas experiencias latinoamericanas como las de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica UNED y la Universidad Nacional Abierta de Venezuela UNA (Arboleda, 2013).

En esta empresa educativa el presidente Betancur se hizo acompañar de entendidos en esta materia, algunos funcionarios de su gobierno, entre otros: Rodrigo Escobar Navia y Jaime Arias Ramírez, Ministro de Educación; la Viceministra de Educación Clara Victoria Colbert de Arboleda; Humberto Serna Gómez, Director General del Instituto Colombiano para el Fomento

de la Educación Superior ICFES; Alfonso Borrero S.J., Presidente de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN; Delfín Acevedo Restrepo, Director General de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP; y Hernando Bernal Alarcón, primer rector de la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá UNISUR, hoy Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Durante este periodo un número significativo de universidades públicas y privadas ofertaron programas de formación profesional a distancia, bajo la asesoría, fomento y coordinación del ICFES. Una gran variedad de instituciones de educación superior dieron aperturas a programas a distancia como respuesta la convocatoria del ICFES, entre otras, la Escuela Superior de Administración Pública (Bogotá), Instituto Tecnológico Pascual Bravo (Medellín), Instituto Politécnico Jaime Isaza Cadavid (Medellín), Universidad Surcolombiana (Neiva), Universidad de la Amazonía (Florencia), Universidad del Tolima (Ibagué), Universidad del Quindío (Armenia), Universidad de Cartagena (Cartagena), Universidad del Magdalena (Santa Marta), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja), Universidad de San Buenaventura (Bogotá), Universidad de la Sabana (Bogotá), Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), Fundación Universitaria Católica de Oriente (Bogotá) y Fundación Universitaria Luis Amigó (Medellín).

A esta lista de universidades con modalidad a distancia se sumaron : la Universidad de Pamplona (Pamplona), Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta), Universidad de Córdoba (Montería), Universidad Antonio Nariño (Bogotá), Universidad Cooperativa de Colombia (Bogotá), Universidad de Caldas (Manizales), Corporación Universitaria del Caribe (Sincelejo), Universidad del Cauca (Popayán), Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá), Universidad EAN (Bogotá), Corporación Universitaria Remington (Medellín), Corporación

Unificada Nacional de Educación Superior (Bogotá), Fundación Universitaria San Martín (Bogotá), Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga), Instituto Superior de Educación Rural (Pamplona), Universidad de los Llanos (Villavicencio) y Universidad Mariana (San Juan de Pasto).

Un estudio de la Educación Superior a Distancia en Colombia hecho por Salazar y Melo (2013) soportado en datos estadístico del ICFES, UNAD, ACESAD de los años 1984-1997, 1998-2004 y 2007 sostiene que:

Colombia muestra un significativo desarrollo desde mediados de la década de los años setenta, antes de su oficialización como política gubernamental (1982-1986). Para 1986, un número de 54 instituciones de educación superior ofrecieron uno o varios programas a distancia, cifra importante como respuesta a la convocatoria del Gobierno de entonces, interesado en fomentar la Educación a Distancia como modo de contribuir a la equidad social educativa. Para 1990, el número de instituciones era de 40 y para el año 2000, sólo 35 mantenían la oferta de algunos programas a distancia. (p.95)

Ese mismo informe revela que en la década de los noventa, siete universidades públicas (Universidad del Tolima, Universidad de Cartagena, Universidad del Magdalena, Universidad de Pamplona, Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, Universidad del Quindío y Universidad de Córdoba) y cinco instituciones de educación privadas (Universidad Santo Tomás, Universidad Antonio Nariño, Fundación Universitaria Luis Amigó, Fundación Universitaria Juan de Castellanos y Universidad Católica del Norte) llegaron a contar en sus Programas a Distancia

con una población estudiantil mayor al conjunto de la matrícula de estudiantes en programas presenciales. Así mismo, dos instituciones de educación superior que nacieron como Instituciones a Distancia, migraron posteriormente a la Educación presencial, manteniendo algunos pocos Programas a Distancia.

Un número elevadísimo de instituciones de educación superior con Programas a Distancia, aplicó una metodología centralizada en el material didáctico o módulo impreso en papel, bajo la orientación de tutores, quienes actuaban desde los Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD) de las universidades, así como también prepararon el diseño y aplicación de evaluaciones presenciales y el desarrollo de prácticas o laboratorios tradicionales para los respectivos programas (Salazar y Melo 2013).

En la actualidad algunas universidades con Programas a Distancia han venido migrando sus programas a programas virtuales como respuesta a la política de fomento de la Educación Virtual promovida por el Ministerio de Educación Nacional a través de convocatorias públicas y a través de incentivos económicos. El citado autor, afirma que otras instituciones han concurrido al diseño y oferta de programas virtuales motu proprio con miras a su reconocimiento ante a las actuales exigencias educativas globales. La mayoría de estos centros universitarios ha establecido diversos tipos de organización para el diseño y desarrollo de la educación virtual, un número considerable cuenta con plataformas tecnológicas en algunos casos privadas o en otros casos de software abierto, como base para el impulso de los programas virtuales.

En el periodo (2002-2010), el Ministerio de Educación Nacional, promovió como política de gobierno el fomento de la educación virtual, a través de convocatorias para la provisión de estímulos a las instituciones con el objetivo de virtualizar programas a distancia y programas presenciales. Esta política estuvo acompañada de la creación de una nueva normatividad en la

que se instituye las diferencias entre la Educación a Distancia y la educación virtual, como base para exigir la obtención de registros calificados diferenciados para los programas a distancia y para los programas virtuales (Decreto 1295, 2010)

El desarrollo de los procesos formativos en ambientes virtuales ha acrecentado el número de centros de educación superior que ofrecen programas a distancia o virtuales. Hasta hoy se cuentan con 60 instituciones. Es pertinente precisar que sólo el 5% del total de los programas de formación superior tienen registros calificados como programas a distancia, y el 12% del total de la matrícula universitaria corresponde a Educación a Distancia.

El Ministerio de Educación Nacional es la principal entidad encargada de ejercer funciones de inspección, vigilancia y fomento, en procura del mejoramiento y aseguramiento de la calidad de la educación Superior, las cuales de alguna forma es compartida con el Viceministerio de Educación Superior, la Dirección de Calidad, la Dirección de Fomento, la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior, la Sub-dirección de Inspección y Vigilancia, la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CONACES- el Consejo Nacional de Acreditación–CNA- y el Organismo Asesor de Política de Educación Superior “Consejo Nacional de Educación Superior – CESU” entre otras entidades.

Con miras a superar los déficits de baja cobertura y los problemas de inclusión social en la educación superior del país, se han incrementado considerablemente el número de programas de la oferta académica. Según Alvarado y Calderón (2013) en el año 2002 existían 4.201 programas de pregrado (1.441 en instituciones oficiales y 2.760 en privadas) y 2.229 programas de posgrado (especializaciones, maestría y doctorado) de los cuales 775 en instituciones oficiales y 1.454 en privadas. A pesar de los avances significativos, se admite que las metas en materia de

cobertura se han visto obstaculizada por los altos costos de la matrícula semestral inaccesible al presupuesto de muchas familias colombianas con el agravante que las oportunidades de acceso a la educación están centralizadas en la zona Andina y algunas capitales de la zona central del país. En ese mismo sentido, se asegura que los centros de Educación a Distancia no logran impactar de manera considerable los indicadores de matrícula, acceso y permanencia.

Según los datos del SNIES el 67.1% de los estudiantes matriculados en los diversos programas académicos de pregrado y posgrado se concentran en cinco entes territoriales: Distrito Capital de Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander. Bogotá registró las mayores cifras de estudiantes matriculados entre el 2002 y el 2009, agrupa más del 33% de la matrícula nacional. Debido a su mayor densidad de población y actividades económicas, estos centros urbanos concentran la mayor oferta de formación profesional, en ellas se halla el 72% de las instituciones de educación superior del país, clasificadas así: Bogotá cuenta con 107 Instituciones de Educación Superior (39%), Antioquia con 37 (13%), Valle con 29 (11%), Atlántico con 13 (5%) y Santander con 12 (4%).

De acuerdo a la modalidad, los programas de educación superior y en particular el de la Educación a Distancia presentó los siguientes datos:

- Programas en modalidad Presencial 10.002 92.34
- Programas en modalidad a Distancia tradicional 563 5.20
- Distancia Virtual 266 2.46
- Sumatoria 10.831 100.

En esa dinámica de apoyo al uso de las nuevas tecnologías, el gobierno nacional viene estimulando a las instituciones que adopten planes coherentes de aplicación de las TIC para desarrollar programas de e-learning sostenibles, validadas y certificadas internacionalmente, al

igual que procesos de formación docente en el uso de plataformas, herramientas interactivas, elaboración de material didáctico digital y acompañamiento tutorial a estudiantes virtuales.

Son innegables los esfuerzos que han realizado las instituciones de educación superior públicas y privadas en materia de ampliación de cobertura con calidad y pertinencia en la modalidad de Educación a Distancia y Virtual, admite que la matrícula no superaba el 10% entre los años 2002 al 2006. En el año 2007 se presentó una progresiva adopción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación destinada a la formación en instituciones de educación superior, lo cual ha posibilitado la virtualización de la oferta académica. Se asegura que la cobertura se ha ampliado a entes territoriales que en el pasado presentaban baja participación, como el caso del Meta, Guaviare, Caquetá, Magdalena, Córdoba, Sucre, Bolívar, Risaralda y Huila, entre otros.

Como muestra del impacto social de esta modalidad educativa en materia de ampliación de cobertura, el Ministerio de Educación Nacional registra 147 programas aprobados con más del 80% de virtualidad. En este sentido, para incentivar la formación profesional en entornos virtuales, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de las estrategias del sistema de innovación en el uso de las TIC con fines educativos, promueve el aprendizaje docente, el acceso a la tecnología y la creación de contenidos digitales. El gobierno nacional tenía como meta hacia el 2014 contar con 300 registros calificados de programas virtuales el país.

Por otra parte, Alvarado y Calderón (2013) presentan algunos datos en los que se tipifican rasgos comunes del perfil de los estudiantes nacionales que se matriculan en los programas académicos de la modalidad a distancia, basado en la edad promedio, situación laboral, estado civil, expectativas dentro de su proyecto de vida y estilos de aprendizaje, entre otros aspectos. En ese sentido, puntualizan que:

- El promedio de su edad es de 25 años, tendiendo ésta a reducirse dada la preferencia de la gente joven al manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, TIC.
- En términos generales buscan profesionalizarse en carreras afines al campo donde laboran o al que desean vincularse.
- La tendencia de género por lo regular señala que la composición de estudiantes es de un 53% de hombres frente a un 47% de mujeres, la cual tiende a cambiar; los estudios más recientes muestran que un 60% de los matriculados son del género femenino y el 40% restante corresponde al género masculino.
- Los estudiantes tienen obligaciones familiares y se costean por su propia cuenta los estudios.
- Están dispuestos a sacrificar los fines de semana y algunas horas de la noche de lunes a viernes, para dedicarse a las múltiples obligaciones académicas y culturales propias de la formación desescolarizada.
- Tienen estilos de aprendizaje inclinados hacia la autonomía, autogestión, sentido de responsabilidad en cuanto al aprovechamiento y utilización del tiempo disponible para el estudio.

Frente al impacto social, empresarial y económico de los programas de educación superior a distancia, se asevera que la población beneficiaria de este servicio se ubica en los estratos dos y tres principalmente, con alguna incidencia social del estrato uno, concretado a través de un procedimiento especial de estímulos de financiación y crédito educativo. De lo anterior se puede inferir que los estratos a los que va dirigida la Educación Superior a Distancia en Colombia, representan el 80% de la población total del país, lo cual se corrobora con los datos

del último Censo Nacional del DANE, 2005. El estrato dos corresponde al 36% de los colombianos, en el estrato tres está el 31% de la población del país y el estrato uno representa el 17% de la población total. El informe asegura que el impacto socioeconómico de esta modalidad no sólo beneficia a la persona que recibe la formación profesional sino que también trasciende a su núcleo familiar.

Como señales de optimismo se admite que la progresiva oferta de formación profesional a Distancia y Virtual, está favoreciendo de manera significativa la ampliación de la cobertura en la educación superior. Ayuda a superar problemas de marginalidad, exclusión social e inequidad con especial atención a los estratos uno, dos y tres de los barrios marginados de las zonas urbanas, en ciudades medianas y pequeñas de regiones lejanas en donde no existe la presencia de la educación superior. Para el logro de tal fin, se debe articular, complementar y auxiliar las políticas públicas nacionales y territoriales de conectividad, tecnología, comunicación e innovaciones pedagógicas en alianza estratégica por la apropiación y uso de tecnologías apropiadas.

3.2.2. Análisis legislativo de la Educación a Distancia en Colombia.

Primera etapa de la Educación a Distancia en Colombia.

La Educación a Distancia en Colombia surge como alternativa para la solución de problemas de cobertura y para facilitar el acceso a personas distantes de las urbes. Como consecuencia de lo anterior, desde la época en que surge dicha educación hasta la década de los 80' no existe una norma específica del Estado que la regule, quien finalmente tenía el control

absoluto sobre el diseño curricular y su respectiva implementación para todo el sistema educativo colombiano.

Desde una visión retrospectiva, y de acuerdo con García (1994), el surgimiento de la Educación a Distancia en Colombia se remonta al año 1947 liderado por personas con intereses de tipo social, diferentes al Estado y relacionado con las llamadas Escuelas Radiofónicas bajo el liderazgo de la Acción Cultural Popular (ACPO), cuyo objetivo primordial era mejorar la vida del campesino. Transcurridos aproximadamente 10 años de esta experiencia, los avances se materializan en la conformación de granjas e institutos dedicados a este tipo de educación y comienzan a ofertar bajo esta misma modalidad, la capacitación de dirigentes y líderes campesinos; la Educación a Distancia para esta época, además de la radio, se complementaba con la entrega de cartillas y con el soporte y la asesoría de técnicos.

De acuerdo con la clasificación que hace Facundo (2002), de la Educación a Distancia, la cual relaciona el número de tecnologías empleadas y la forma como se da la relación docente estudiante, se puede afirmar que en Colombia la Educación a Distancia ingresa con la combinación entre la primera y segunda generación de la misma, definiéndolas las generaciones de la siguiente manera: la primera se caracteriza por la utilización de una sola tecnología y la poca comunicación entre el profesor y el estudiante. El alumno recibe por correspondencia una serie de materiales impresos que le proporcionan la información y la orientación para procesarla. Por su parte, el estudiante realiza su trabajo en solitario, envía las tareas y presenta exámenes en unas fechas señaladas con anterioridad.

La segunda generación introdujo otras tecnologías y una mayor posibilidad de interacción entre el docente y el estudiante. Además del texto impreso, el estudiante recibe casetes de audio o video, programas radiales y cuenta con el apoyo de un tutor (no siempre es el profesor del

curso) al que puede contactar por correo, por teléfono o personalmente en las visitas esporádicas que éste hace a la sede educativa. En algunos casos cada sede tiene un tutor de planta para apoyar a los estudiantes. En Colombia, la mayor expansión de la Educación a Distancia se dio en la década del 70, para esta década ya se usaba el TV como herramienta mediadora de este tipo de educación. La primera Universidad en incursionar en la formación a distancia con el empleo de la TV en el año 1972 fue la Pontificia Universidad Javeriana quien emitía el programa Educadores de hombres nuevos; otras universidades pioneras fueron: La Universidad Abierta de la Sabana quien se caracterizó desde sus inicios hasta la fecha en ofertar solo programas a distancia; la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana y la Universidad Santo Tomas, éstas universidades tienen en común, el ofrecimiento combinado de programas presenciales y a distancia.

La primera normativa que apareció a nivel de educación superior fue el Decreto 80 de 1980 cuyo objetivo central se constituyó en la organización del sistema postsecundaria desde la definición de principios y normas que la regulan, y en ninguno de sus artículos hace referencia a la Educación a Distancia; regula en términos generales la educación superior, y las universidades que ofertan programas a distancia se someten a lo estipulado en el Decreto. En el año 1982 el Estado colombiano emite el Decreto 2412 por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el Consejo de Educación Abierta y a Distancia, dando inicio a la segunda etapa de la Educación Abierta y a Distancia.

Segunda etapa de la Educación a Distancia en Colombia.

Esta segunda etapa se inicia con la primera regulación formal por parte del Estado a este tipo de educación denominado a Abierta y a Distancia; comienza desde este momento a

vislumbrarse no solo como una metodología sino como algo más, “un nuevo paradigma pedagógico que se sustenta sobre una nueva concepción de la educación” (González et al, 2000, p. 77).

Mediante el Decreto 2412, además de reglamentar, dirigir e inspeccionar la educación abierta y a distancia y crear el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia, así como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación a Distancia (ICFES), con funciones de promoción, asesoría, capacitación, supervisión y evaluación de los programas a distancia, establece el Programa Nacional de Educación Abierta y a Distancia con la coordinación del gobierno y las instituciones oficiales y privadas que se interesen perteneciente a la Educación Superior.

Dentro de sus funciones y facultades, el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia, decidió no crear una Universidad unimodal, pero sí invitar a las instituciones existentes a ofrecer programas a distancia. El gobierno colombiano convirtió a la Unidad Universitaria del Sur (UNISUR) en el centro de innovación en materia de Educación a Distancia y le asigna funciones de responsabilidad con respecto al desarrollo total del sistema a través de la Ley 52 de 1981. La segunda experiencia importante en Colombia, está relacionada con la creación de los programas de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Francisco de Paula Santander en 1983 (García, 1994).

A este Decreto, le sigue el Decreto 1820 de 1983, dedicado también a la Educación Abierta y a Distancia y amplía la definición:

Entiéndase por Educación Abierta y a Distancia, el conjunto de actividades y programas de carácter temporal o definitivo, formales y de extensión o educación

permanente, que adelanten las Instituciones legalmente facultadas para ello, de acuerdo con planes de formación o capacitación total o parcialmente desescolarizados, que se ofrecen a quienes acrediten la calidad de bachiller en cualquiera de sus modalidades, y conduce a la obtención de títulos o certificados, o a la acumulación de derechos académicos en una de las modalidades educativas de Formación intermedia profesional, Formación Tecnológica, Formación Universitaria y Formación avanzada o de posgrado. (p. 1)

Mediante este Decreto se crean los Centros Regionales de Educación a Distancia y su carácter de no seccionales, se abre la posibilidad de usar la radio y la televisión estatal para apoyar el desarrollo y la calidad de estos programas.

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, se dan pasos positivos en materia educativa en Colombia. Como efecto de ésta, en 1992 se expidió la Ley 30, Ley General de Educación Superior, que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior -IES-, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza. En cuanto a los programas a distancia solo se encuentra abierta la posibilidad, para todas las Instituciones de Educación Superior, de ofertar programas en la metodología de Educación Abierta y a Distancia, de conformidad con la Ley 30.

El Decreto 2566 de 2003, que establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos, define características para la oferta y desarrollo de programas académicos en la metodología a distancia los cuales aparecen en algunos incisos en esta normatividad cuando a regulado para los programas presenciales, dando a entender que este tipo de programas a distancia deben cumplir lo mismo que los tradicionales

más aquello que lo hace diferente en cuanto a la utilización de las TIC y sus características propias ya definidas en otras normas.

De las últimas regulaciones del Estado está la Ley 1182 de 2008 que regula el registro calificado de programas de Educación Superior, no hace requerimientos específicos a la Educación Abierta y a Distancia hoy llamada Educación Virtual, y lo mismo sucede con el Decreto 1295 de 2010 que operacionaliza esta ley, estableciendo las pautas de lo que todo programa ofrecido en virtualidad debe cumplir con respecto a las condiciones de calidad, respetando las especificidades de cada uno. Recientemente no han surgido nuevas reglamentaciones específicas para la Educación a Distancia, a pesar de los avances significativos en este tipo de educación.

Con base a lo anterior, se puede inferir que desde lo jurídico, la Educación a Distancia, bien sea que utilice las estrategias tradicionales de esta modalidad o que utilice los adelantos y desarrollos de las TIC, en lo que se llama enseñanza virtual, sigue siendo una metodología. Desde el ámbito jurídico, Colombia se encuentra en mora en legislar lo pertinente con el ingreso a la tercera generación de la Educación a Distancia, caracterizada de acuerdo con Facundo (2002), por la utilización de tecnologías más sofisticadas y por la interacción directa entre el profesor del curso y sus alumnos. Mediante el computador conectado a una red telemática, el correo electrónico, los grupos de discusión y otras herramientas que ofrecen estas redes, el profesor interactúa personalmente con los estudiantes para orientar los procesos de aprendizaje y resolver, en cualquier momento y de forma más rápida, las inquietudes de los aprendices, y todos sabemos de los adelantos desde las diferentes Instituciones de educación superior en el ofrecimiento de programas virtuales, por lo tanto se hace necesario la formalización de la misma desde la política pública del Estado.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC han abierto un sinnúmero de posibilidades para realizar proyectos educativos en el que todas las personas tengan la oportunidad de acceder a educación de calidad sin importar el momento o el lugar en el que se encuentren; nos obligan a pensar en nuevas formas de enseñar y aprender, gracias al acceso rápido, el intercambio y diversas formas de información, a la posibilidad de interactividad y de colaboración entre los diferentes actores educativos, así como la simulación de modelos que permitan análisis más profundos de situaciones, fenómenos y procesos, opciones que deben ser aprovechadas por las Instituciones de Educación Superior.

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional tiene la obligación de elaborar una propuesta de ley que regule la educación superior a distancia en Colombia y posibilite la fundamentación de una política pública específica y acorde con la sociedad del conocimiento para este tipo de educación. La Educación Abierta y a Distancia es sin duda una alternativa pedagógica de formación personal y profesional para amplios sectores de la población nacional e internacional que por circunstancias económicas, geográficas, laborales acronológicas o cronológicas han sido excluidas o no han podido acceder al sistema tradicional de educación superior.

Existen en Colombia experiencias positivas de algunas iniciativas de universidades públicas y privadas que desde esfuerzos particulares han contribuido a mejorar la calidad educativa y a elevar los índices de inclusión social de la educación superior a distancia, lo mismo no puede afirmarse frente a las tímidas políticas de Estado colombiano con relación a este tipo de educación, las cuales han dado mayor prioridad a la regulación y financiación de la educación superior tradicional. En la Educación Superior tradicional, al igual que en la Educación Superior a Distancia, los sistemas de información y de comunicación han sido incorporados de manera progresiva, hecho que no ha sido coherente con la normatividad estatal; al respecto cada día surgen

nuevas voces y conciencias críticas de estudiosos, comunidades académicas y sectores sociales que claman y exhortan al Estado para que adelante verdaderas políticas educativas que realmente contribuyan con la transformación de la Educación Superior a Distancia.

A pesar de su relativa aparición, las resistencias, prejuicios y la falta de apoyo que ha existido hacia la Educación a Distancia en Latinoamérica y Colombia, esta ingeniosa modalidad de educación ha tenido un impacto significativo en los procesos de inclusión, equidad social en diversos contextos geográficos y socioeconómicos en los que la educación presencial o tradicional nunca ha hecho presencia. Con sus aciertos y debilidades ha contribuido a la democratización de la Educación Superior y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en Colombia

Frente al actual contexto, las instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia vienen aunando esfuerzos para lograr consensos en la elaboración de un conjunto de propuestas para su presentación a diversas instancias del Gobierno Nacional, con el propósito de facilitar el desarrollo proactivo de la modalidad de Educación a Distancia en el ámbito de la educación superior colombiana. Se espera que estas propuestas contribuyan al reconocimiento de la diversificación de las modalidades y metodologías formativas del sistema educativo, para que la sociedad colombiana amplifique el espectro de la inclusión social educativa con calidad de impacto en los procesos de equidad social y democratización solidaria de la sociedad por la vía educativa (Salazar & Melo, 2013).

3.2.3. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.

Descripción de la institución.

La Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) se crea en la década de los 80, a modo de propuesta y respuesta en el contexto histórico y social de la segunda etapa de la Educación a Distancia en el país. Inicialmente, mediante la Ley 52 del 7 de julio de 1981, tuvo como razón social Unidad Universitaria del Sur de Bogotá (UNISUR), posteriormente en el año 1997, mediante la Ley 396, se le cambia la denominación tal como hoy se le conoce, Universidad Abierta y a Distancia.

Como establecimiento público adscrito al Ministerio de Educación Nacional, bajo la política de educación inclusiva y modalidad de Educación a Distancia, su principal propósito fue, desde sus inicios, atender especialmente a las necesidades y problemáticas de cobertura en los sectores y poblaciones marginadas de la ciencia, la técnica y la cultura. Su carácter social está basado en principios de respeto, dignidad humana, justicia social y bien común.

En 1982 con la disposición de UNISUR de ofrecer programas exclusivamente en la modalidad a distancia, representó un cambio de paradigmas e innovación educativa para la educación superior, de la época, en cuanto a las implicaciones de generar nuevas formas, no solo en la formación de mediadores y las mismas mediaciones pedagógicas, sino también, que estas correspondieran adecuadamente al aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo de los estudiantes, en dicha modalidad. Sin embargo, solo hasta 1984, la unidad universitaria, ofrece programas académicos a la población del sur de Bogotá, con los programas tecnológicos de la Escuela de Administración de Empresas y los programas de Tecnología e Ingeniería de Alimentos.

En el año 2005, en materia jurídica aunque seguía siendo una entidad pública, adscrita al Ministerio de Educación Nacional, con restricciones en su autonomía académica, organizativa,

financiera y administrativa, la UNAD, luego de ingentes esfuerzos por cumplir con requisitos académicos legales y evaluación de pares ante el Ministerio de Educación Nacional, obtuvo el reconocimiento como universidad, mediante la resolución 6215 del 22 de diciembre de 2005. En el 2006, mediante el decreto 2770 de agosto 16, logra el cambio de su naturaleza jurídica, en la que se le reconoce como ente universitario autónomo de orden nacional. Entre los años 2006 y 2007, en concordancia a los procesos de transformación de unidad universitaria a universidad, se expiden nuevos estatutos y reglamentos, procurando una educación para todos, con calidad integral, y uso de las nuevas tecnologías.

Visión y Misión.

Desde sus inicios la UNAD, ha propendido por la creación de una cultura solidaria al igual que la calidad de sus programas benefician a las poblaciones marginadas del país. En su Misión institucional pretende:

contribuir a la educación para todos a través de la modalidad abierta y a distancia, mediante la investigación, la acción pedagógica, la proyección social y las innovaciones metodológicas y didácticas, con la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación, para fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo, generador de cultura y espíritu emprendedor que en el marco de la sociedad global y del conocimiento propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social. (UNAD, Estatuto General. Capítulo 1. Artículo 2).

Por su parte, en su Visión la UNAD

se proyecta como una Mega universidad líder en Educación Abierta y a Distancia, reconocida a nivel nacional e internacional por la calidad innovadora y pertinencia de sus ofertas y por el compromiso y aporte de su comunidad académica al desarrollo humano sostenible de las comunidades locales y globales, con calidad, eficiencia y equidad social. (UNAD, Estatuto General. Capítulo 1. Artículo 2)

Desde la ética de la responsabilidad y la inclusión social, en aras de contribuir a la democratización de la educación superior colombiana, ha logrado posicionarse como en uno de los modelos de organización universitaria con mayor proyección y dinamismo en Colombia y Latinoamérica.

Población.

La UNAD es considerada la única universidad pública de Colombia que ofrece la totalidad de sus programas mediante la modalidad de Educación a Distancia, posee una adecuada estructura pedagógica y tecnológica, de ambientes virtuales para la formación universitaria. Cuenta con una oferta de 1.051 cursos académicos en su campus virtual y dispone estratégicamente de una red integrada por 62 centros de apoyo en todo el país, además de una sede en los Estados Unidos, UNAD Florida, con reconocimiento como universidad online por parte del gobierno americano y de títulos académicos de programas que ofertan pregrado y posgrado en línea. En el 2012 ocupó el segundo puesto en el ranking de las universidades públicas, en la última evaluación hecha por Transparencia por Colombia. Así mismo, está

clasificada como universidad de alto desempeño en el ranking de gobierno en Línea, por el desarrollo de sus componentes (Salazar, 2013).

Esta Alma Mater posee la mayor cobertura poblacional y geográfica de las universidades públicas colombianas, hace presencia local y regional, a través de sus 62 Centros de apoyo en el territorio colombiano, agrupados en 8 Zonas: Amazonia-Orinoquia, Caribe, Centro Bogotá-Cundinamarca, Centro Boyacá, Centro Oriente, Centro Sur, Occidente y Sur. Su población estudiantil, proviene en una proporción del 96,2%, de los estratos 1, 2 y 3, de los cuales el 55% de sus estudiantes es de género femenino y el 45% masculino. El número de estudiantes matriculados, durante el periodo de 2005 a 2014 pasó de 28.231 a 65.091, evidenciando un incremento significativo en la cobertura, tal población procede de 920 municipios del país. De acuerdo a su estratificación social, el 27,5% de la población estudiantil universitaria proviene del estrato 1, el 45,2% del estrato 2, el 23,5% del 3, el 3,2% del 4, el 0,6% del 5 y el 0,1% del estrato 6, y el 37% de ellos hace uso del crédito educativo para el desarrollo de sus estudios (Salazar y Melo, 2013).

En la actualidad, la mayor parte de la población que se beneficia de sus servicios educativos corresponde en un 93,1% a jóvenes y adultos jóvenes, en tanto la población de adultos mayores pasó a ser minoritaria con el 6,9%, de manera contraria a los porcentajes del comienzo de su funcionamiento. El mayor porcentaje de los estudiantes de la UNAD se sitúa entre los 21 y 30 años, correspondiente al 51,9%, seguido del 23,1% con rango de edades entre 31 y 40 años. Sin embargo, el 18,2% se ubica en el rango de edades entre 15 y 20 años. En contraste, en los rangos de los 41 a 61 o más años el porcentaje es del 6,9%. Cabe mencionar, que el 92% de los estudiantes están vinculados al campo laboral en los diferentes sectores de la económica y la sociedad, esto permite inferir que la modalidad de educación abierta y a distancia

exclusiva de la UNAD, les permite ajustar sus tiempos de estudios con los de sus actividades laborales

Propuesta educativa.

Las situaciones crecientes de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social que se evidencian en las sociedades actuales, representa para las instituciones de educación superior con modalidad de formación abierta y a distancia unos desafíos claros frente a las formas de promover desde sus lógicas y metodologías, procesos que desde lo ético, político y pedagógico conlleven a la superación de estas desigualdades. Ante esta realidad, la UNAD, pretende contribuir a la superación de las problemáticas sociales del país, particularmente, en la reconstrucción de las comunidades, mayormente, afectadas.

Proyecto Académico Pedagógico Solidario – PAPS.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ley 115/94), el Proyecto Educativo Institucional

es el proceso de reflexión y enunciación que realiza una comunidad educativa, orientado a explicitar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre el individuo y la sociedad, la concepción de educación y el modelo de comunicación en el que se sustenta. (UNAD, 2011, p.23)

En este sentido, la UNAD, como entidad pública, científica y cultural, socialmente responsable, procura en concordancia con los objetivos nacionales, sus lineamientos

institucionales, dar respuesta a las necesidades fundamentales que las comunidades presentan, para desarrollar su potencial productivo y de aprendizaje autónomo.

Por consiguiente, el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS), es entonces, una respuesta comprendida y decidida, para enfrentar los retos que le constituyen como universidad de orden nacional, pública, autónoma y con modalidad abierta y a distancia, frente a una sociedad globalizada, con unas demandas, necesidades e intereses específicos, de núcleos poblacionales marcados por la marginalidad, la vulnerabilidad y la pobreza.

De acuerdo al carácter transterritorial, transfronterizo y simultáneamente local que caracteriza a esta modalidad de educación, el PAPS se constituye en un aporte fundamental para la transformación de las representaciones y los significados que se tienen en los ambientes universitarios, en cuanto a las dimensiones espacio-tiempo, histórico, social y cultural, consecuente, para la superación de las desigualdades sociales y el impulso de la autonomía y la formación de valores, el desarrollo social, científico, cultural, económico y político, de tales comunidades.

El PAP solidario de la UNAD se expresa en diferentes situaciones y escenarios que se asumen como oportunidades para construir alternativas sociales mediante el diálogo y la reflexión, a través de 6 componentes: académico-cultural, organizacional-administrativo, pedagógico-didáctico, económico-productivo, regional-comunitario y tecnológico-contextual. Los cuales, a su vez, integran 6 responsabilidades sustantivas de la UNAD (la Investigación, la Formación como acción pedagógica sistemática, el Desarrollo Regional y la Proyección comunitaria, la Inclusión, la Innovación y la Internacionalización) (UNAD, 2011, p.26).

Sistema Nacional de Educación para la Solidaridad – SISNES.

Ante la crisis social y humanitaria que vive el país, se entiende la necesidad, la urgencia de emprender acciones ontológicas, ciudadanas y pedagógicas, con las que se articulen compromisos sociales y visiones compartidas, en aras de mejorar las condiciones y la calidad de vida de los grupos humanos, que de una u otra manera, están inmersos en situaciones de vulnerabilidad y pobreza absoluta. En coherencia con lo anterior, la normatividad establecida en la Constitución Política de Colombia se plantea el desarrollo de acciones amparadas en el principio de la solidaridad social, como deber de la persona y del ciudadano (art 95), por lo cual, la participación ciudadana y democrática en pro de la dignidad del ser y el trabajo humano, y en la solidaridad, deben ser principios regidores en toda prestación de servicio público (art 48 -49).

En este sentido la solidaridad

constituye un valor fundamental para la formación integral de las personas y el desarrollo armónico de la comunidad, en la medida en que ella dinamiza la conciencia crítica y creativa para la producción, distribución y utilización razonable de satisfactores que contribuyan a la realización de las necesidades fundamentales, tanto axiológicas como existenciales (Ramón, 2013, p.36)

El Sistema Nacional de Educación para la Solidaridad - SISNES, debe permearse como eje transversal, desde lo ontológico, lo ético-político, lo crítico social, el derecho humano, el deber ciudadano y la práctica social, en todos los niveles educativos, programas y cursos académicos, así también en el desarrollo humano y la educación para el trabajo. De este modo, busca el mejoramiento solidario de la calidad de vida, el desarrollo de la pedagogía y la cultura

solidaria, el crecimiento económico con equidad social, el desarrollo de la asociatividad y del empresarismo, el fomento y desarrollo del sector solidario, la democracia participativa y participante, fortalecimiento del capitán social y el desarrollo institucional y normativo.

La UNAD en su rol como institución académica y social piloto, encargada de liderar el componente educativo del SISNES, propende por una “educación para todos”, estableciendo diversas alternativas y mediaciones pedagógicas para el aprendizaje autónomo y colaborativo de las diversas poblaciones, basados en principios de solidaridad, responsabilidad social, compromiso social, conciencia crítica, y pensamiento innovador.

De esta manera, el SISNES, articula la esencia axiológica de la UNAD, con los principios de la ética de la solidaridad, en aras del modelo pedagógico solidario, haciendo énfasis en valores tales como: la dignidad humana, el bienestar de la colectividad, la fuerza emancipadora de la educación, la diversidad étnica y cultural, el significado y sentido del conocimiento, la fuerza del diálogo y de la acción comunicativa, la función formativa del trabajo humano, la riqueza de la biodiversidad natural, la cultura tecnológica, la autogestión transformativa, la participación organizada, consciente, libre y decidida, la identidad, excelencia e integridad institucional, instituciones educativas y organizaciones solidarias comprometidas y organismos especializados de cooperación nacional e internacional.

El Sistema de Servicio Social Unadista – SISSU.

Amparados en la esencia misional y procurando ser una alternativa de educación con calidad para todos, la UNAD propone el Sistema de Servicio Social Unadista – SISSU, como una estrategia solidaria, interdisciplinar, de interacción comunitaria y de reconocimiento recíproco, que busca principalmente desarrollar procesos de transformación social, pero también

de formación integral y liderazgo transformador, en los actores de su comunidad académica, en aras de un desarrollo comunitario.

Su misión es “acompañar, en el marco del liderazgo transformador, a las comunidades locales y regionales en la interpretación y transformación de su realidad a partir de procesos participativos y de interacción comunitaria, y de la utilización de estrategias pedagógicas” (Ramón, 2012, p.12), para ello, tiene como objetivos conocer e interpretar la realidad social, desarrollar competencias solidarias y reconocer los espacios comunitarios como ambientes de aprendizaje recíproco, todos en aras de lograr la transformación de la realidad social.

De este modo, el SISSU establece el acompañamiento a las comunidades como estrategia de concientización social y de responsabilidad ciudadana, puesto que busca a través de procesos participativos, problematizadores y concientizadores

desarrollar en la comunidad académica un pensamiento analítico, crítico y reflexivo que permita acompañar a las comunidades locales y regionales, en el marco de la interacción social y comunitaria, a diagnosticar, reconocer, interpretar, transformar y sistematizar la realidad de su contexto, a través de acciones, que desde lo socio-económico, ideológico-político y socio-cultural contribuyan a mejorar sus condiciones y calidad de vida (Ramón, 2012:4).

Estructura Nacional Organizacional: administrativa (organigrama) y centros.¹

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, cuenta con cuatro (4) sistemas estratégicos: Sistema de Alta Política Universitaria, Sistema Misional, Sistema Funcional y Sistema Operacional.

El Sistema de Alta Política Universitaria constituye el alto gobierno de la universidad y es el responsable de la definición y formulación de las políticas y planes institucionales. Está conformado por el Consejo Superior Universitario, Consejo Académico y Rectoría.

El Sistema Misional es el encargado de integrar las unidades y estrategias que responden al cumplimiento de la Misión y las responsabilidades sustantivas de la Universidad. Está conformado por la Vicerrectoría Académica y de Investigación, Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados, Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria, Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas y la Vicerrectoría de Relaciones Internacionales.

El Sistema Funcional, por su parte, integra las unidades y estrategias para la observancia de la Misión y el aseguramiento de la sostenibilidad, modernización y calidad del modelo de gestión. Está conformada por la Gerencia Administrativa y Financiera, Gerencia de Calidad y Mejoramiento Universitario, Gerencia de Innovación y Desarrollo Tecnológico, Gerencia de Relaciones Interinstitucionales, Gerencia de Talento Humano, Oficina Asesora de Planeación, Oficina de Control Interno, Oficina de Control Interno Disciplinario y la Secretaría General.

Y por último, el Sistema Operacional está conformado por las Escuelas: Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios (ECACEN), Escuela de

¹ UNAD. Acerca de la UNAD. Estructura Organizacional. Disponible en: <http://informacion.unad.edu.co/acerca-de-la-unad/estructura-organizacional?showall=&start=1>

Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente (ECAPMA), Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingenierías (ECBTI), Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH), Escuela de Ciencias de la Salud (ECS), Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas (ECPJ), la Unidad Académica Especial: Instituto Virtual de Lenguas y las Direcciones zonales.

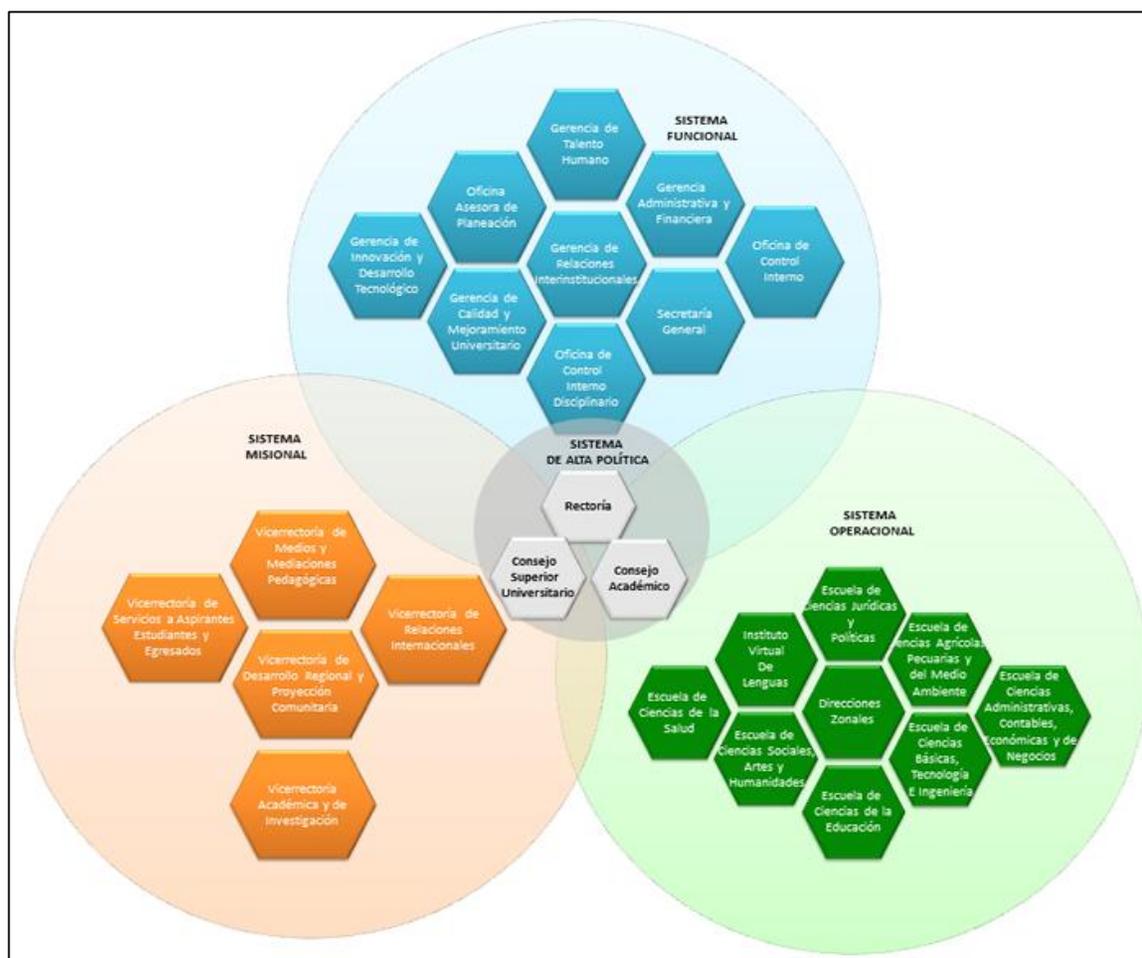


Gráfico 1. Sistemas estratégicos UNAD

Fuente: Organigrama Institucional. UNAD.

La UNAD está organizada en ocho zonas en el país: Amazonia-Orinoquia, Caribe, Centro Bogotá-Cundinamarca, Centro Boyacá, Centro Oriente, Centro Sur, Occidente y Sur. Y cada de ellas cuenta con Centros de Atención Virtual (CCAV) y CEREs. Tiene además, un Proyecto de Internalización en la Florida.



Gráfico 2. Mapa de centros

Fuente: Zonas y Centros. UNAD.

Estructura Académica.²

La UNAD, académicamente está organizada por Escuelas. Cada Escuela tiene sus propios programas y cuentan con un consejo y comité curricular. Por Escuela, se entiende la unidad académica misional referida a uno o varios campos del conocimiento como práctica social, en el cual se gestionan saberes que alcanzan niveles disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, con un profundo carácter formativo, humanizante y de consolidación de tradiciones, que correlacionen la formación, la investigación y el desarrollo con la proyección social.

El Consejo de Escuela es el máximo órgano de gobierno de la Escuela y está integrado por:

- El Decano de Escuela, quien lo presidirá
- Un representante del cuerpo académico, elegido por este estamento
- Un estudiante de la escuela
- Un egresado de la escuela
- Los coordinadores de programa de escuela.

El Comité Curricular de acuerdo con lo establecido en el Artículo primero de la Resolución 0471 del 2007, es el organismo encargado de apoyar la gestión y el mejoramiento continuo del programa académico o cadena curricular, que centra su responsabilidad en la evaluación permanente del mismo.

El Artículo 80 del Reglamento Académico determina que cada programa académico de pregrado y posgrado contará con el Comité de Currículo, organismo encargado de apoyar su gestión y promover su permanente actualización en busca del mejoramiento continuo, organismo

² UNAD. Disponible en: <http://estudios.unad.edu.co/carreras>

que debe ser creado y regulado mediante Resolución de Rectoría. El Comité Curricular está integrado por:

- El Decano de la respectiva Escuela, quien lo preside.
- El coordinador Nacional de los programas que conforman la cadena curricular.
- La Secretaria Académica de la Escuela.
- Un (1) representante del sector productivo asociado a la cadena de formación.
- Un (1) representante del personal académico de cada uno de los campos de formación que conforman la estructura curricular del programa de diferentes Zonas.
- Un (1) representante de los tutores del programa.
- Un (1) representante de los estudiantes con aprobación de por lo menos el 75% del respectivo programa.
- Un (1) representante de los egresados del programa propuesto por la Red de Egresados.

Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente.

La Escuela de Ciencias Agrícolas Pecuarias y del Medio Ambiente (antes Facultad de Ciencias Agrarias) es creada mediante el Acuerdo número 078 de noviembre 19 de 1985 del Consejo Superior de la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá -Unisur, como dependencia responsable de la administración y gestión académica de los programas correspondientes a las áreas de la producción agropecuaria, conservación y manejo de los recursos naturales renovables, desarrollo rural y agroambiental. Tiene la misión de contribuir a la formación integral de su comunidad académica como factor dinamizador del ecodesarrollo en el marco de la competencia global, mediante el mejoramiento continuo de sus procesos curriculares.

En su Visión la Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente se proyecta como una escuela de pensamiento científico y bioético que, mediante la investigación, el compromiso de su comunidad académica y la calidad innovativa de sus currículos, contribuya a sustentar la vida y la autogestión estratégica del ecodesarrollo.

La Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente, ofrece los siguientes Programas: Tecnológicos, profesionales y de especialización.

Tecnologías	Profesional	Especialización
Tecnología en Producción Agrícola	Agronomía	Bioteología Agraria
Tecnología en Producción Animal	Ingeniería	Nutrición Animal Sostenible
Tecnología en Saneamiento Ambiental	Ambiental	
Tecnología en Sistemas Agroforestales	Zootecnia	

Tabla 1. Programas Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios – ECAEN.

La ECACEN se centra en el acompañamiento del proceso formativo de profesionales responsables, éticos y honestos, con alto sentido de compromiso social enmarcado en la solidaridad y el trabajo en equipo buscando el logro de la productividad y el empoderamiento.

La ECAEN ofrece los siguientes Programas:

Tecnologías	Profesional	Especialización	Maestría
--------------------	--------------------	------------------------	-----------------

Tecnología en Gestión Agropecuaria ³	Administración de Empresas	Gerencia Estratégica de Mercadeo	Administración de Organizaciones
Tecnología en Gestión Comercial y de Negocios		Gestión de Proyectos	
Tecnología en Gestión de Empresas Asociativas y Organizaciones Comunitarias		Gestión Pública	
Tecnología en Gestión de Obras Civiles y Construcciones			
Tecnología en Gestión de Transportes			
Tecnología en Gestión Industrial			

Tabla 2. Programas Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería - ECBTI

La Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería tiene como misión contribuir a la educación para todos con programas en Ciencia, Tecnología e Ingeniería en la modalidad de Educación a Distancia, mediante la investigación, la proyección social, estrategias educativas y organizacionales innovadoras, con la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones, para formar profesionales íntegros y de calidad, capaces de responder a las necesidades del entorno local, regional y global. La ECBTI se reconocerá por el impacto y calidad de sus egresados, la excelencia académica, calidad y flexibilidad de sus programas y la pertinencia con el entorno local, regional y global.

La ECBTI ofrece los siguientes Programas:

Tecnologías	Profesional	Especialización
--------------------	--------------------	------------------------

Tecnología de Alimentos	Ingeniería de Alimentos	Procesos de Alimentos y
Tecnología en Producción de Audio	Ingeniería Industrial	Biomateriales
Tecnología en Automatización Electrónica	Ingeniería de Sistemas	Seguridad en informática
Tecnología en Desarrollo de Software	Ingeniería	de
Tecnología en Gestión de Redes	Telecomunicaciones	
Tecnología en Logística Industrial	Ingeniería Electrónica	
Tecnología en Sistemas de Comunicaciones Inalámbricas		

Tabla 3. Programas Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Escuela de Ciencias de la Salud ECISA.

La UNAD en el año 2012 y previa autorización de su Consejo Superior Universitario, dio apertura a la nueva Escuela de Ciencias de la Salud (ECISALUD). Esta Escuela, fue creada con una postura diferente a todas las Facultades y Escuelas de Salud en Colombia, se propone construir y desarrollar perfiles de formación profesional articulados con el modelo de atención en salud vigente en el país, bajo el marco explicativo de la salud a partir de la determinación social, con enfoque poblacional–territorial, abordando la persona, la familia, la comunidad y la población según su ciclo vital, reconociendo las dinámicas propias de los territorios, motivando y generando la articulación efectiva y consistente de todos los actores del sistema general de seguridad social que se desempeñan y operan en él, en un contexto de política pública transparente, para generar impacto positivo y real en la calidad de vida y el desarrollo integral de los seres humanos que viven en las diferentes regiones del país.

En este sentido, la Escuela de Ciencias de la Salud presenta una oferta nueva y única en el país, incorporando los avances de las TIC en el uso del Mapa de Conectividad, e-Learning, Historia Clínica Electrónica Unificada, Interoperabilidad Informática, Interoperabilidad de Dispositivos Biomédicos y Telesalud entre otros.

La Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD tiene como misión formar talento humano con la capacidad de generar procesos de construcción de conocimiento, que permitan consolidar el desarrollo de un modelo innovador de atención en Salud haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), para colocarlas al servicio de la prevención, promoción, diagnóstico y tratamiento de la salud del ser humano, con una vocación de servicio social que propicie el mejoramiento continuo de las condiciones de salud de las comunidades locales y globales, con calidad, eficiencia y equidad social.

La ECISA ofrece los siguientes Programas:

Tecnología	Profesional
Tecnología en Regencia de Farmacia	Administración en Salud

Tabla 4. Programas Escuela de Ciencias de la Salud

Escuela de Ciencias de la Educación

La Escuela de Ciencias de la Educación tiene como tarea fundamental promover el desarrollo humano sostenible de la sociedad y, en especial, de la comunidades menos favorecidas social y económicamente; su accionar pedagógico se fundamenta en el aprendizaje autónomo, con base en los principios y prácticas de la Educación a Distancia apoyada en las TIC y, su acción educativa se caracteriza por la creatividad e innovación, la búsqueda constante de la excelencia y la calidad en todos su procesos y servicios, la concepción global e internacional de sus programas, la deliberación intelectual libre y respetuosa, la eficiencia y la equidad social.

La Escuela de Ciencias de la Educación ofrece los siguientes Programas:

Profesional	Especialización
Licenciatura en Etnoeducación	Educación Superior a Distancia
Licenciatura en Filosofía	Educación, Cultura y Política
Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera	Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo
Licenciatura en Matemáticas	
Licenciatura en Pedagogía Infantil	

Tabla 5. Programas Escuela de Ciencias de la Salud

El programa de Licenciatura en Filosofía tiene como propósito “contribuir a la formación del tejido social con base en los valores humanos, en competencias ciudadanas y en fundamentos pedagógicos y epistemológicos con lo cual se genere una permanente reflexión en torno a la relación del ser humano con las tecnologías y con los sistemas económicos que permitan la consolidación de posiciones críticas que hagan del conocimiento y la educación herramientas para la transformación permanente de la sociedad” (proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Filosofía) .

Escuela de Ciencias sociales, Artes y Humanas ECSAH

La ECSAH desde los procesos de formación, investigación y proyección social contribuye a la construcción de sujetos sociales que, con actitud reflexiva, crítica y creativa, interpretan la realidad y promuevan la transformación social, con criterio solidario e incluyente. La Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades tiene como propósito, contribuir al desarrollo humano sostenible mediante la formación integral del estudiante unadista, sobre una base ética, con un pensamiento crítico, solidario y autónomo.

La Escuela busca formar ciudadanos competentes para la comprensión y transformación de su entorno social, con capacidad para generar iniciativas productivas sociales destacando su

liderazgo en comunión con la gestión social y cultural de su contexto La ECSAH, tiene como Visión ser reconocida en el mundo del conocimiento como necesaria interlocutora por su calidad académica fundada en la articulación de la formación, la investigación y la proyección social en torno a los saberes sobre las condiciones y devenir de las realidades socio históricas.

Tiene como objetivos:

- Generar y desarrollar programas de formación de alta calidad, estructurados en cadenas formativas, acordes a las dinámicas y necesidades sociales de índole local, regional, nacional e internacional que promuevan alternativas de desarrollo humano integral.
- Incorporar el modelo e-learning en los programas de la ECSAH, a través de la innovación, diseño y aplicación de Ambientes Virtuales de Aprendizajes.
- Promover el pensamiento crítico del estudiante a través del análisis de las realidades sociales, la construcción de ciudadanía y el reconocimiento de la diversidad cultural, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, la transformación social y el compromiso con los derechos humanos.
- Fortalecer los procesos de investigación, a fin de apropiar, generar y difundir conocimiento pertinente e innovador, a través del diálogo de saberes, el trabajo en red inter y transdisciplinar.
- Consolidar las relaciones de cooperación nacional e internacional en el marco de la globalización del conocimiento, a través de programas, proyectos y convenios interinstitucionales.

La ECSAH, ofrece los siguientes Programas:

Profesional	Especialización
Comunicación social	Maestría en Comunicación
Filosofía	Maestría en Desarrollo Alternativo
Psicología	Sostenible y Solidario
Sociología	

Tabla 6. Programas Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanas

Programa de Psicología.

Tiene como propósito promover el desarrollo de competencias disciplinares y profesionales, acordes con las necesidades del contexto y las exigencias de la disciplina, que permiten el desempeño profesional del psicólogo en diferentes escenarios de actuación, con actitud ética y compromiso social, para aportar al desarrollo humano y comunitario. Se fundamenta desde una perspectiva social comunitaria, recoge los fundamentos epistemológicos y teóricos de la psicología clásica, así como los desarrollos contemporáneos de las epistemologías latinoamericanas y de la psicología crítica.

Comprende además, la acción psicosocial como un conjunto de estrategias que, posibilitan el reconocimiento de individuos y comunidades para fortalecer su capacidad de autogestión, generan estilos de relación para la convivencia saludable y, propenden por el desarrollo de proyectos colectivos en aras de mejorar la calidad de vida.

Programa de Comunicación Social.

Se fundamenta en el análisis crítico de las actuales relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, generadas en el marco de la globalización a saber: interacciones sociales mediadas por la relación con los medios de comunicación, la acción política encaminada a la construcción democrática y de nueva ciudadanía, mayor participación de las culturas locales —

descentralización— y la apropiación y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Las anteriores relaciones contextualizan el programa de Comunicación Social, por un lado desde tres tendencias que han orientado la formación de comunicadores sociales en Latinoamérica: la comunicación social entendida como periodismo, el tránsito de las escuelas de periodismo a las ciencias de la comunicación y la comunicación social como ciencias de la información. Las nuevas tendencias privilegian los estudios culturales como marco de reflexión teórico y práctico, promoviendo acciones focalizadas hacia la comprensión de los fenómenos de la comunicación en contextos culturales particulares y globales.

Programa de Filosofía.

Este programa se propone crear las condiciones académico pedagógicas e investigativas para que el estudiante, mediante la pregunta permanente y la mirada histórica adquiera actitud crítica frente a su individualidad en relación con su entorno social, político, económico y cultural. Tiene como objetivos:

- Conocer los aportes del saber filosófico y las prácticas del razonamiento para posibilitar un pensamiento crítico y reflexivo.
- Articular la reflexión epistemológica y metodológica al análisis de las problemáticas sociales del mundo contemporáneo.
- Vincular la indagación filosófica a la comprensión de las circunstancias culturales y sociales de los distintos contextos, con la finalidad de contribuir al desarrollo socio-cultural del país.

- Promover la investigación teórico-problémica enfocada tanto en criterios epistemológicos como en criterios ético- políticos.

Tutorías.

En la UNAD las tutorías tienen como finalidad acompañar los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes. Estas se definen como una acción comunicativa efectiva, para lo cual debe estar provista de un conjunto de estrategias encaminadas a potenciar de manera efectiva el aprendizaje, la formación integral del estudiante y el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico (UNAD: 2012, p.130).

De acuerdo a Anderson y Garrison (2004) el tutor cumple un rol de orientador, acompañante e interlocutor del aprendizaje de los estudiantes, cuya atención, se centra en el trabajo independiente y colaborativo. En este sentido, se busca facilitar el desarrollo de competencias comunicativas asertivas y situaciones de empatía que favorezcan los aprendizajes, crear ambientes socio–afectivos para comprender aspectos sociales y emocionales de la propia vida, y ofrecer espacios de interacción formativa de la persona y productiva del conocimiento, en donde el estudiante encuentre un proceso dinámico capaz de suscitar, orientar y mantener una práctica social o una actividad de aprendizaje autosostenido, intelectualmente significativo, socialmente relevante y culturalmente pertinente. (UNAD, 2012, p.131)

Los acompañamientos tutoriales se realizan de forma individual o a través de pequeños grupos colaborativos. La tutoría individual es el acompañamiento personalizado que se le hace al estudiante, dirigido a favorecer su proceso de aprendizaje, sobre los contenidos temáticos, pertinencia de los métodos de estudio, empleo de herramientas de la red, evaluación de las actividades y seguimiento de la valoración de su proceso formativo. La tutoría a pequeños grupos,

es el acompañamiento que el tutor realiza de interlocución sobre criterios utilizados, revisión de informes, consejería sobre métodos, técnicas y herramientas para potenciar el aprendizaje colaborativo, sugerencias sobre escenarios productivos de aprendizaje, valoración de actividades y evaluación de informes (UNAD, 2012, p.134)

Capítulo 4: Metodología

El presente capítulo muestra el diseño metodológico que caracteriza la investigación, corriente teórica, tipo y enfoque utilizados, técnicas de recolección, registro y análisis de la información y procesos de interpretación de los datos.

4.1. Tipo de Investigación

Interesa indagar sobre la comprensión de una realidad social desde el discurso emitido y compartido con profesionales de la educación. De este modo, el abordaje más pertinente es desde una metodología cualitativa (Tójar, 2006) y un enfoque de estudio de caso (Stake, 2007). Giroux y Tremblay (2004) defienden que el enfoque cualitativo de investigación se ocupa del estudio de la realidad con la intención de percibir, interpretar y comprender una realidad social en su contexto. De este modo, ayuda a estudiar profusamente estos fenómenos y realidades. Lenise, Quelopana, Compean & Reséndiz (2008) aseguran

que el enfoque cualitativo se caracteriza por la visión holística del fenómeno de interés, se mira el asunto como un todo y las distintas relaciones que se establecen, es decir, es visto en su contexto de forma naturalística como este ocurre en la realidad". (p.88)

Un diseño cualitativo posibilita investigar sobre las concepciones y sobre cómo se construye un discurso u opinión (Silverman, 2006; Galeano, 2009). Se concentra de manera especial en el análisis de los procesos sociales, sobre la vida cotidiana y la construcción de la

realidad social. La investigación descansa sobre una filosofía que le da el tono a su metodología y la teoría cuyos tres peldaños son: describir, comprender, explicar.

La investigación cualitativa se caracteriza por su método de análisis que trabaja a profundidad los casos y las muestras (Deslauriers, 2004). Para el caso de la presente investigación, se profundizó y clarificó sobre la manera como se está formando y se debe formar en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- la ciudadanía autónoma. Se escogió la UNAD porque es la única universidad pública de Colombia que ofrece la totalidad de sus programas mediante la modalidad de Educación a Distancia, es considerada, hoy día, punta de lanza, en cuanto a la adecuación pedagógica y tecnológica, de ambientes virtuales para la formación universitaria. Cuenta con una oferta de 1.051 cursos académicos en su campus virtual y dispone estratégicamente de una red integrada por 62 centros de apoyo en todo el país, además de una sede en los Estados Unidos, UNAD Florida, con reconocimiento como universidad online por parte del gobierno americano y de los títulos académicos de los programas que oferta de grado y posgrado en línea.

La corriente teórica presente en el proceso es el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Blumer y Alonso, 1982; Denzin, 2008; Miranda, 2004). Este enfoque, según Charmaz (2006) cuenta con las siguientes premisas: los seres humanos actúan ante las cosas con base al significado que estas tienen para ellos; el significado de las cosas se deriva o emerge, de la interacción social que se tiene con los otros; y los significados se usan y transforman. Por lo que junto a esta perspectiva de interaccionismo simbólico, interesa también el análisis lingüístico y crítico del discurso (Keller, 2007; Ruiz, 2009; Santander, 2011; Van Dijk, 2008, 2009), ya que lo discursivo es clave para la comprensión de la realidad que nos rodea y es herramienta principal para construir relatos, narrativas, significados (Bruner, 1997;).

4.2.Método

El método de estudio de caso analiza temas actuales, fenómenos contemporáneos, que representan algún tipo de problemática de la vida real, en la cual el investigador no tiene control. Al utilizar este método, el investigador intenta responder el cómo y el por qué, utilizando múltiples fuentes y datos. Según Martínez (2006) el estudio de caso es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. Se puede afirmar que el estudio de casos como método desempeña un papel importante en el área de la investigación dado que permite obtener un conocimiento más amplio de fenómenos actuales para generar nuevas teorías, así como para descartar las teorías inadecuadas. También el uso de este método de investigación sirve, especialmente, para diagnosticar y ofrecer soluciones en el ámbito educativo.

Esta investigación utilizó el método Estudio de Caso (Stake, 2007) en un único caso, la Universidad Nacional Abierta y A Distancia UNAD. El estado de arte nos manifestó que la formación en la Ciudadanía Autónoma se presenta como un tema nuevo y pertinente de investigación para la Educación a Distancia Virtual.

4.2.1. Diseño de trabajo.

Se apoyó en las herramientas y técnicas de la Teoría Fundamentada para la construcción de los hallazgos. Según Corbin_&_Stauss (2002) la Teoría Fundamentada se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de

investigación. Charmaz (2006) retoma las ideas originales de Glaser & Strauss, incorpora las explicaciones de los sentimientos de los individuos a medida que experimentan un fenómeno o proceso, y las creencias y valores del investigador, evita emplear categorías predeterminadas, y las hace emerger de un proceso de profundización en base a una serie de preguntas sucesivas que se van abordando recurrentemente (Charmaz, 2006).

La Teoría Fundamentada (Birks & Mills, 2011; Bryant & Charmaz, 2007) es un método de investigación cualitativa que se utiliza con el propósito de generar teoría inductiva a partir de los datos, los cuales se organizan sistemáticamente, en una estructura conformada por conceptos y proposiciones que los definen y describen las relaciones entre ellos y, de esta forma, describir un fenómeno de interés (Backman). Fue desarrollado por Glaser & Strauss (1967), con base en los principios del “interaccionismo simbólico” (Blumer, 1969; Denzin, 2008).

Del proceso de análisis de datos de la teoría fundamentada se utilizó la codificación, Abierta y axial, no se utilizó la selectiva y se complementó el análisis con el Nvivo.

4.3. Técnicas de recolección de datos

4.3.1. Relatos o Narraciones.

La Narrativa, entendida como sistema cognitivo, se constituye en su principal medio de organización para la construcción de significados. Según Bruner (1997) la narrativa expresa el modo de pensar y sentir en que se da la construcción de significados. Es una forma de pensamiento y vehículo para la cohesión de significados. Los relatos de experiencia son una fuente clave para la comprensión de una experiencia profesional y van cargados del sentido que sus actores confieren a esa práctica (Clandinin & Connelly, 2000).

En esta investigación se utilizó la interpretación basada en técnicas narrativas, para comprender aún más la concepción de la ciudadanía autónoma y la manera como conciben docentes y estudiantes debería ser su formación en educación virtual. Las narraciones sobre la ciudadanía autónoma en la UNAD posibilitó la muestra inicial de referencia en estudiantes y docentes, estos aportaron elementos relacionados con la concepción de ciudadanía autónoma y estrategias en la Formación en ciudadanía autónoma, a partir de las prácticas, espacios y limitaciones.

4.3.2. Entrevista.

La entrevista a profundidad es una técnica utilizada en la investigación cualitativa. La entrevista es una conversación dirigida que permite una exploración a profundidad de un tópico o experiencia en particular. Su naturaleza es la interpretación de la experiencia de los participantes (Charmaz, 2000; Valles, 1997). En la investigación la entrevista posibilitó profundizar en la información de los relatos elaborados por docentes y estudiantes de la Escuelas Ciencias de la Educación y la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, y las directivas sobre la concepción y estrategias para formar en la ciudadanía autónoma en la UNAD. A continuación se presenta la relación entre los objetivos y preguntas orientadoras de las entrevistas:

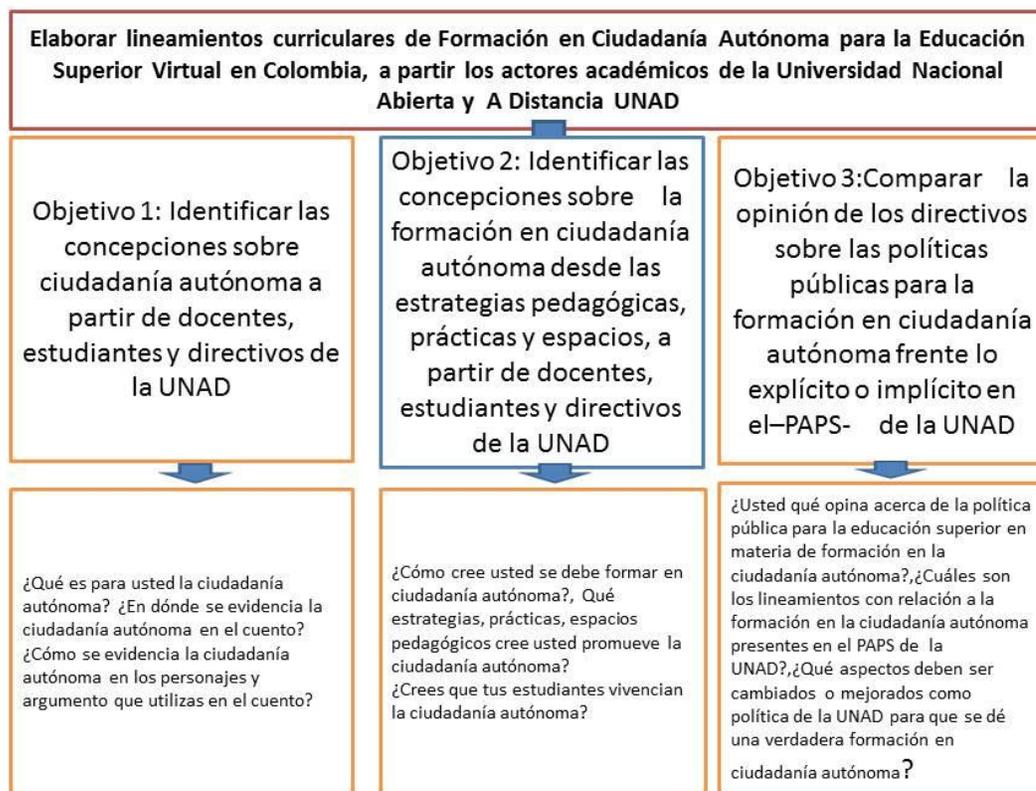


Gráfico 3. Relación objetivos preguntas entrevista.

4.4. Instrumentos de Registro de Datos

Los instrumentos utilizados fueron:

4.4.1. Formatos de narraciones.

Mediante un formato enviado por internet a los docentes y a través del curso

Construyendo Ciudadanía a los estudiantes se les solicito escribir un cuento sobre la concepción de la ciudadanía autónoma a partir de la experiencia en la UNAD, teniendo en cuenta para su

elaboración los elementos propios de este género literario: Iniciación, desarrollo, desenlace y personajes.

4.4.2. Guía de tópico de la entrevista.

Se utilizó como instrumento base el cuestionario construido por la investigadora y validado por expertos en Educación Virtual y con estudios doctorales en Ciencias Humanas. La estrategia principal de la Teoría Fundamentada es el análisis comparativo constante. Esta técnica implica interrogatorio sistemático utilizando preguntas generativas que buscan relacionar conceptos (Tójar, 2006). Se diseñó inicialmente un guion de entrevista como disparador, que permitió que el entrevistado empezara a expresar con la intensidad que deseara sus puntos de vista, conocimientos, experiencias y valoraciones sobre el tema. Este modelo de entrevista según Sandoval (2002) busca que sean los entrevistados quienes marquen las pautas y profundidad del trabajo.

Se diseñaron dos guías, una para docentes y estudiantes y otra para directivos. Según Valles (1997), “la formulación de las preguntas que abarcara temas generales relacionados con los objetivos del estudio, permite lograr recoger una información amplia sobre el fenómeno y captar todos sus aspectos, desde la perspectiva de los participantes” (p. 180). Las preguntas que guiaron la entrevista de docentes y estudiantes surgieron del análisis de los relatos o cuentos construidos; se centraron en la experiencia subjetiva de los participantes.

Con el objeto de llegar a la elaboración de lineamientos curriculares de Formación en Ciudadanía Autónoma para la educación superior virtual en Colombia a partir de los actores académicos de la UNAD se diseñaron las preguntas del cuestionario con los siguientes criterios:

Primero se realizó el acercamiento a la concepción que tenía cada uno de los participantes sobre ciudadanía autónoma. Existen estudios al respecto de la ciudadanía y autonomía, pero sobre el concepto de ciudadanía autónoma no se encuentra mucha bibliografía. Para llegar a la elaboración de lineamientos se vio la necesidad de partir de las claridades conceptuales al respecto, por ello fue necesario hacer la indagación desde la comunidad educativa sobre esta concepción haciendo la pregunta ¿qué es para usted la ciudadanía autónoma?, de igual manera se exploró la concepción de ciudadanía autónoma mediante el cuento que habían realizado previamente estudiantes y docentes, con las preguntas: ¿En dónde se evidencia la ciudadanía autónoma en el cuento?, ¿cómo se evidencia la ciudadanía autónoma en los personajes y argumento que utilizas en el cuento?

En segundo momento se indagó por las creencias sobre la formación en ciudadanía autónoma; preguntas que tocan de manera especial la praxis, las prácticas, estrategias y espacios que promueven el desarrollo de este ejercicio en la UNAD y nos pueden dar luces para construir los lineamientos, las preguntas que nos permitieron ahondar en este aspecto fueron: ¿Cómo cree usted se debe formar en ciudadanía autónoma? ¿Qué estrategias pedagógicas cree usted promueve la ciudadanía autónoma? ¿Qué prácticas favorecen el ejercicio de la ciudadanía autónoma en la UNAD? ¿Qué espacios, cree usted, propicia la UNAD para formar en ciudadanía autónoma? ¿Qué hechos crees pueden impedir que se ejerza la ciudadanía autónoma? ¿Crees que tus estudiantes vivencian la ciudadanía autónoma?

En el proceso de la realización de las entrevistas a profundidad se profundizaron aspectos particulares que emergían de la misma y enriquecieron cada una de las categorías y subcategorías. Erickson (citado por Stake, 1999) sustenta que la característica primordial de la

investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación, y que los resultados de la investigación no son tanto “descubrimientos” como “asertos” (p.46).

Guía Entrevista a docentes y estudiantes	
1	¿Qué es para usted la ciudadanía autónoma?
2	¿Cómo cree usted se debe formar en ciudadanía autónoma?
3	¿Qué estrategias pedagógicas cree usted promueve la ciudadanía autónoma?
4	¿Qué prácticas favorecen el ejercicio de la ciudadanía autónoma en la UNAD?
5	¿Qué espacios, cree usted, propicia la UNAD para formar en ciudadanía autónoma?
6	¿Qué hechos crees pueden impedir que se ejerza la ciudadanía autónoma?
7	¿Crees que tus estudiantes vivencian la ciudadanía autónoma?
8	¿En dónde se evidencia la ciudadanía autónoma en el cuento?
9	¿Cómo se evidencia la ciudadanía autónoma en los personajes y argumento que utilizas en el cuento?

Tabla 7. Guía de entrevista docentes y estudiantes.

En la entrevista con los directivos se asumieron los dos criterios anteriores y se adicionó un tercero: abordar la política institucional frente a la formación en ciudadanía autónoma a partir de la comunidad académica de la UNAD. Los directivos tienen injerencias directas sobre estas políticas y partimos que la propuesta en formación en ciudadanía requiere voluntad política, criterios explícitos, por ello se abordaron preguntas como: ¿Usted qué opina acerca de la política pública para la educación superior en materia de formación en la ciudadanía autónoma? ¿Cuáles son los lineamientos con relación a la formación en la ciudadanía autónoma presentes en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario de la UNAD? Luego se profundizaron en aspectos particulares que emergieron de la entrevista del diálogo e interacción con cada uno de los entrevistados.

Guía Entrevista a Directivos	
1	¿Qué es para usted la ciudadanía autónoma?
2	¿Usted qué opina acerca de la política pública para la educación superior en materia de formación en la ciudadanía autónoma?
3	¿Cuáles son los lineamientos con relación a la formación en la ciudadanía autónoma presentes en el Proyecto Académico Pedagógico de la UNAD?
4	¿Qué estrategias pedagógicas cree usted promueve la ciudadanía autónoma?
5	¿Qué prácticas favorecen el ejercicio de la ciudadanía autónoma en la UNAD?
6	¿Cómo cree usted se debe formar en ciudadanía autónoma?
7	¿Qué aspectos deben ser cambiados o mejorados como política de la UNAD para que se dé una verdadera formación en ciudadanía autónoma?
8	¿Sugerencias?

Tabla 8. Guía de entrevista a directivos.

4.4.3. Proceso de recogida de información y Protocolos de registro de respuesta.

Consiste en un formato que permitió registrar datos referidos a los objetivos trazados en la investigación a través de la interpretación de las narraciones. Para esta investigación se hizo uso de diferentes dispositivos como medio para la realización de entrevistas: Skype, teléfono fijo y grabadora portátil, que permitieron un registro de las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y directivos. La presente investigación es de carácter nacional, los medios mencionados, posibilitaron realizar y grabar las entrevistas para luego proceder a su transcripción. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas fielmente por la investigadora (Morse, 2003), para asegurarse de tomar en cuenta la totalidad de los detalles expresados en forma oral. Estos medios posibilitaron los diferentes encuentros entre investigadora y entrevistados para obtener la saturación de la teoría.

4.5. Procedimientos para el análisis de datos

De la información recogida respecto a las proposiciones teóricas enunciadas, emergieron categorías y subcategorías estructuradas con textos extraídos de los informantes; esta

información la relacionamos con el Marco Teórico de la investigación, paso previo a la formulación de Conclusiones. Señalan Strauss y Corbin (2002, 160): “el primer paso para la integración es determinar una categoría central. La categoría central, algunas veces llamada categoría medular, representa el tema principal de la investigación (...)”. La organización en categorías y subcategorías fue el primer paso, si bien la primera organización fue sujeto de una recategorización conforme se avanzó en la lectura de la información recopilada, pues “la comparación, contrastación, agregación y ordenación son la base de la categorización” (Tójar, 2006, p. 294).

Tal como señalan Strauss y Corbin (2002, p.136) “(...) una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados (...) Una subcategoría también es una categoría como su nombre lo dice (...)”. La formulación de categorías requirió del análisis y la síntesis, considerando para tal propósito las recomendaciones de Tójar (2006) y Strauss y Corbin (2002).

Tres formas de “leer” las informaciones, la lectura literal que busca conocer el contenido, la estructura y el uso dado a las palabras, la lectura interpretativa, que busca conocer lo que las palabras quieren decir, lo que significan y representan, y la lectura reflexiva, que reivindica el papel del lector/investigador, como agente participante en el proceso de producción e interpretación de la información” (Mason, citado por Tójar 2006, p. 287)

El análisis se realizó teniendo en cuenta un proceso de codificación abierta, axial y selectiva de los datos conformados por los incidentes narrados por cada uno de los participantes:

estudiantes, docentes y directivos e interpretados por la investigadora. La codificación abierta para Strauss (2002)

...es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados categorías. Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos. Tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar. (p.52)

La codificación axial es básicamente codificar alrededor de una categoría considerada como eje, se extraen las propiedades de cada una de las categorías a través de dimensiones implícitas o explícitas, se establecen las relaciones entre las categorías y sub-categorías. Para Strauss y Corbin (2002) cada categoría describe los “patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran” (p.142), identificando las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias en los datos que emergen de los textos de las entrevistas (Valles, 1997).

La codificación selectiva es el proceso por el cual todas las categorías previamente identificadas son unificadas en torno a una categoría de “núcleo” o “central”, que representa el fenómeno principal que está siendo estudiado (Corbin y Strauss, 1990). La codificación selectiva

únicamente se inicia cuando se descubre la categoría central, debido que, a partir de ese momento, el investigador “delimita la codificación solo a aquellas variables que se relacionan de manera significativa con dicha categoría”, con lo cual los anteriores procesos de codificación descritos previamente deben finalizar, para concentrarse en la búsqueda de las condiciones y consecuencias de la categoría central (Trinidad et al., 2006, p.50).

Para la categorización utilizamos procedimientos analíticos: “(...) la inducción analítica, las comparaciones constantes y el análisis tipológico” (Tójar, 2006, p.294). La inducción analítica fue realizada utilizando el método inductivo. Se reconoció la información de las entrevistas, en forma inductiva y exhaustiva, confrontando “la explicación avanzada contrastándola con casos que la cuestionan potencialmente” (Muchielli, 1996, cit. por Tójar, 2006, p.295). Las comparaciones constantes posibilitan la codificación de las anteriores categorías comparándolas con todas las incidencias sociales observadas, se comparan todos los datos que se van obteniendo de las entrevistas a profundidad, de esa comparación se avanza hacia una categorización unificada entre las diferentes técnicas. (Gotees y LeCompte, citados en Tójar, 2006, p.295), lo que posibilita la formulación de proposiciones teóricas que se van comparando y confirmando o no con la aparición de nuevos datos. El análisis tipológico “consiste en la clasificación de lo observado en grupos o macrocategorías que responden a un sistema definido por algún marco teórico, o bien a categorías establecidas ad hoc (...)” (Tójar, 2006, p.295). La información realizada en las entrevistas generó categorías que han sido incluidas en las proposiciones teóricas. Este proceso posibilita la estructuración de una teoría, conceptos abstractos, que le permiten al investigador explicar un fenómeno mediante un conjunto de afirmaciones relacionadas entre sí (Straus & corbin 2002);

Se utilizó el programa de análisis cualitativos NVIVO que complemento el análisis realizado mediante la codificación abierta y axial de información procedente de las entrevistas, construir las categorías y subcategorías, permitiendo su comparación y elaboración de matrices de intersección (Valdemoros, Ponce de León y Sanz, 2011). Para Saur-Amaral (2010) entre las funcionalidades principales de este programa se encuentran: Gestión de datos, Gestión de ideas, Modelado visual e Informes. El Proceso de Codificación (NVIVO) hace referencia al proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación respecto a las preguntas y objetivos de la investigación. Implica un trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser abstraída e interpretada. La codificación nos permite condensar nuestros datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que nuestros datos nos quieren decir. La codificación nos ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas (González y Cano, 2010, p.4).

4.5.1. Exploración inicial.

Identificar la concepción de ciudadanía autónoma en la comunidad educativa de la UNAD, implica una respuesta por los significados mismos. Pero los significados globales, con frecuencia, no pueden ser observados directamente sino que han de ser inferidos desde la narrativa. El programa de análisis cualitativo NVivo10 ofrece un conjunto de herramientas útiles en este proceso inductivo de identificar las “macroestructuras semánticas” a partir de las “microestructuras” o temas que aparecen según un orden de frecuencia. Entre las más potentes se encuentran las consultas o conjunto de operaciones que, a partir de búsquedas en recursos, memos, nodos, etc., extraen información de interés: frecuencias de aparición de los términos, contexto en que lo hacen, agrupaciones frecuentes, tablas que relacionan elementos,

comparaciones, etc. El programa de análisis ofrece distintas opciones para configurar la consulta, tal y como se recoge en la siguiente imagen

Palabra	Longit	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
ciudadanía	10	257	1,26	ciudadanía
estudiante	10	230	1,13	estudiante, estudiantes
autónoma	8	201	0,99	autónoma
universidad	11	151	0,74	universidad, universidades
unidad	4	131	0,64	unidad
formación	9	125	0,61	formación
ser	3	125	0,61	ser
creo	4	109	0,53	creo
espacios	8	87	0,43	espacio, espacios
personas	8	87	0,43	persona, personas
ciudadano	9	81	0,40	ciudadano, ciudadanos
proceso	7	79	0,39	proceso, procesos
ejercicio	9	79	0,39	ejercicio, ejercicios
comunidad	9	75	0,37	comunidad, comunidades
decir	5	74	0,36	decir
educación	9	74	0,36	educación
trabajo	7	61	0,30	trabajo, trabajos
curso	6	56	0,27	curso, cursos
conocimiento	12	55	0,27	conocimiento, conocimientos
autónomo	8	54	0,26	autónomo, autónomos
prácticas	9	53	0,26	práctica, prácticas
formas	6	52	0,26	forma, formas
veces	5	52	0,26	veces
estrategias	11	51	0,25	estrategia, estrategias

Gráfico 4. NVivo 10. Consulta de frecuencia de palabras

Sobre el Número de palabras se seleccionó realizar la búsqueda sobre las 500 palabras más frecuentes que contuvieran dos o más caracteres. La búsqueda arrojó resultados que se pueden visualizar de diversos modos: a) Resumen de frecuencias de palabras, en distintas columnas se ofrece el listado de palabras más frecuentes, en el que se puede excluir aquellos términos que no son significativos; la longitud o número de caracteres de cada una de las palabras; el conteo o frecuencia con la que aparece el término en los elementos sobre los que se ha realizado la consulta; el porcentaje ponderado o frecuencia de la palabra en relación con el

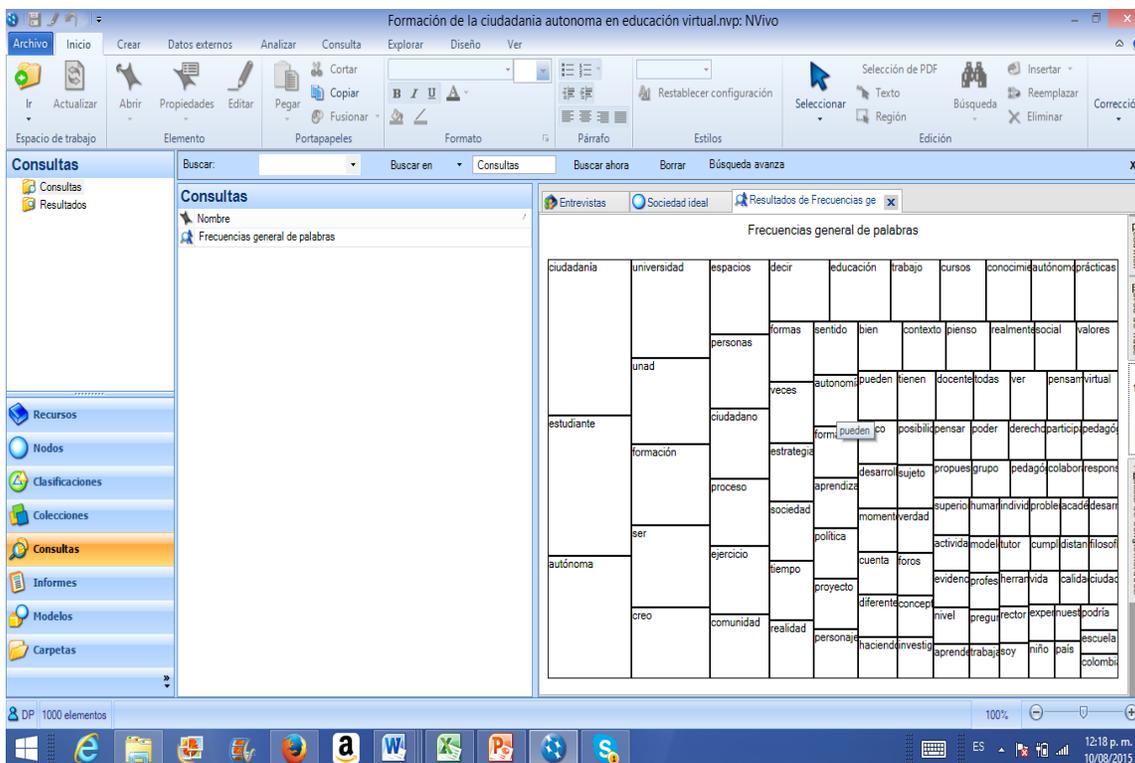


Gráfico 6. Mapa ramificado

Mapa ramificado constituye otra forma gráfica de representar los resultados de la consulta. En ella cada uno de los 100 primeros términos aparece representado con un rectángulo ocupando una superficie proporcional a la frecuencia con que aparece en el conjunto de la consulta.

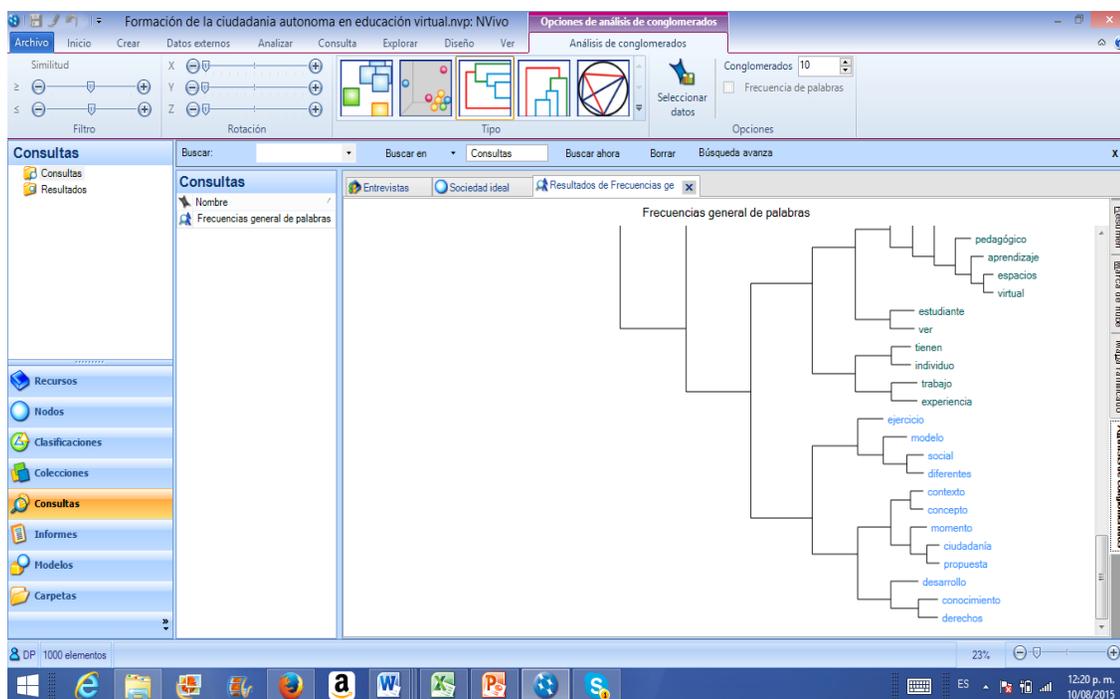


Gráfico 7. Análisis de conglomerados

En Análisis de Conglomerados se representan los resultados de la consulta por medio de un dendograma en el que las palabras aparecen agrupadas en cluster según concurren en el conjunto de los elementos analizados.

	A	B	C	D	E	H	J	L	N	P	R	T	V
1	Palabra	#	Longitud	Conteo	(%) ponderado								
2	CIUDADANIA	1	10	257	1.26	Ciudadania 1	Estudiante 2	Formacion 3	Autonomia 4	Universidad UNAD	Educación 6	Realidad 7	Politica 8
3	autoridad	1	7	4	0.02	CIUDADANIA	acompañado	FORMACIÓN	alieta	academia	andamiaje	adversidades	base
4	cine	12	8	8	0.04	autoridad	activa	acción	auto	académica	bancaña	afecta	básicamente
5	circunstancias	12	4	2	0.01	cine12	activo	actitud	autoevaluación	académico	banio 10	afrostar	básicos
6	ciudad	1	14	4	0.02	circunstancias12	actores	ayudan	autogestión	aplicativos	beneficio	ambiente	comprometido
7	ciudadana	1	6	6	0.03	ciudad	actuar	expresión	autogestiona	campesino 14	bien8	ámbito	envidia
8	debate	12	5	2	0.01	ciudadana	actué	felicidad	AUTONOMA	campo14	bienestar8	basada	ideal
9	debatir	12	6	3	0.01	debate12	aplica	globalizado7	autonomía	clase	calidad	caminar13	juego 12
10	deberes	1	7	4	0.02	debatir12	apoyando	gubernantes1	autónomo	cobertura 14	calificación	ciencias 13	judar 12
11	decite	1	7	6	0.03	deberes	aprendan	integral	autores	deberíamos	calificaciones	colectivo 10	perfi 2
12	decisión	1	7	3	0.01	decite	aprender		autológico	deberían	calle	colegio 6	permanente 6
13	decisiones	1	8	9	0.04	decisión	aprendido		canales	diferencia	canbar	colombia	plataforma 5
14	democrático	1	11	2	0.01	decisiones	aprendiente		comunitario 10	diferentes	cavema 4	colombiana	poder 1
15	ejerza	1	9	79	0.39	democrático	aprendizaje		concepción	dinámicas	cerca	colombiano	pueblo 10
16	escuchar	1	8	2	0.01	ejerza	argumentar 12		conciencia	directivas	colociencias9	construyendo	semestre 12
17	expresar	1	7	3	0.01	escuchar	argumento12		condicionamiento	directivos	consciente 4	contenidos 13	
18	global	7	9	2	0.01	expresar	arte 12		condicionando	directora	cultural 10	Contexto	
19	necesidades	7	8	17	0.08	global7	asuman		confiabilidad	inmerso 14	culturales 10	convicción	
20	países	7	4	19	0.09	necesidades7	coherente5		crecimiento	libertad4	cumpla	creatividad 12	
21	PAPS	13	4	6	0.03	países 7	elección1		crisis	matenas13	cumplido	creativo 12	
22	participación	1	4	6	0.03	paps 5	elecciones1		critero	método13	ecología	enseñanza 13	
23	participan	1	13	28	0.14	participación	elegir1		critica	metodología13	económico	enseñar 11	
24	participar	1	10	8	0.04	participan	estrategias12		critica	modernidad 4	EDUCACIÓN	épocas	
25	participativa	1	10	18	0.09	participar	estructura 5		criticar	pensaria 4	educar	especialmente	
26	acompañado	2	10	3	0.01	participativa	estructurales5		cribico	profesores 11	educane	estilo	
27	activa	2	6	7	0.03	activa	ESTUDIANTE		decanos 5	proyección 10	educativo	fortalecer	

Gráfico 8. Frecuencia de palabras en Excel

Con los resultados de la consulta de frecuencia de palabras en una hoja de cálculo se fueron integrando términos que compartían la misma raíz y podían incluirse en un mismo campo semántico, sumando el conteo o frecuencia de aparición y el porcentaje ponderado para obtener los valores reales que permitirán realizar análisis posteriores. Desde ese momento la hoja de cálculo se convirtió en una herramienta complementaria al entorno de trabajo NVivo10, que se utiliza simultáneamente en muchos momentos del proceso de análisis, ya que es necesario explorar las palabras que se vinculan, unir nodos para materializar las decisiones que se toman desde ella, etc.

The screenshot displays the NVivo software interface. The main window is titled "Formación de la ciudadanía autónoma en educación virtual.nvp: NVivo". The interface is divided into several sections:

- Top Menu:** Includes "Archivo", "Inicio", "Crear", "Datos externos", "Analizar", "Consulta", "Explorar", "Diseño", and "Ver".
- Left Panel (Recursos):** Lists "Nodos", "Relaciones", and "Matrices de nodo". Below this is a "Recursos" section with icons for "Nodos", "Clasificaciones", "Colecciones", "Consultas", "Informes", "Modelos", and "Carpetas".
- Central Panel (Nodos):** A tree view showing a hierarchy of nodes:
 - Sociedad ideal - Democracia en construcción
 - Valores
 - Proyectos comunitarios
 - Profesionales responsables
 - Organización en sociedad
 - Formación Política
 - Democracia en construcción
 - Cultura de Paz
 - Ciudadano
 - Ciudadanía
 - Pensamiento crítico
 - Sujeto crítico
 - Enseñar a pensar
 - Empoderamiento
 - Diálogo crítico
 - Educación Liberadora
 - Problematicadora
 - Pedagogo transformador
 - Pedagogía liberadora
 - Liderazgo
 - Investigación
 - Contextualización
 - Comunicación
- Right Panel (Ciudadanía autónoma: vista pr):** A table showing search results for "Ciudadanía autónoma". The table has four columns: "Nombre", "En la carpeta", "Referencias", and "Cobertura".

Nombre	En la carpeta	Referencias	Cobertura
001entrevista validada Oscar	Elementos internos	13	1,36%
002Entrevista aprobada de Car	Elementos internos	12	2,75%
003 entrevista Validada Oscar	Elementos internos	15	0,99%
004 ENTREVISTA N° Alfredo v	Elementos internos	14	1,21%
005 Entrevista Martha Viviana	Elementos internos	8	3,79%
006 Entrevista Beatriz revisada	Elementos internos	14	1,60%
007 entrevista validada Jose Al	Elementos internos	9	0,97%
008 Entrevista Edilberto valida	Elementos internos	10	4,47%
009 ENTREVISTA RECTOR V	Elementos internos	15	1,69%
010entrevista a Berenice	Elementos internos	11	1,11%
011JULIAN CAMACHO entrevi	Elementos internos	13	2,18%
012entrevista Zaida	Elementos internos	15	4,65%
013entrevista Walter	Elementos internos	15	1,89%
014entrevista Miguel Angel	Elementos internos	11	1,96%
015entrevista Maria Helena	Elementos internos	10	2,42%

Gráfico 9. Construcción de nodos o categorías y subcategorías

Este proceso anteriormente mencionado favoreció la confrontación de las categorías iniciales con categorías emergentes, arrojando como resultado la construcción de las categorías y subcategorías que orientaron el análisis de esta investigación.

The screenshot shows the NVivo software interface with a table of interview data. The table has four columns: A: Profesional, B: Genero, C: Ciudad, and D: Programa. The data is as follows:

	A: Profesional	B: Genero	C: Ciudad	D: Programa
1 : 001entrevista...	Docente	Hombre	Tunjá	Licenciatura en Filosofía
2 : 002Entrevista...	Docente	Mujer	Cartagena	Comunicación Social
3 : 003 entrevista...	Docente	Hombre	Cartagena	Licenciatura en Filosofía
4 : 004 ENTREVIST...	Docente	Hombre	Barranquilla	Psicología
5 : 005 Entrevist...	Directivos	Mujer	Bogotá	Educación Permanente
6 : 006 Entrevist...	Directivos	Mujer	Bogotá	Vicerrectoría Académica y d
7 : 007 entrevista...	Directivos	Hombre	Bogotá	Especializaciones en Educa
8 : 008 Entrevist...	Directivos	Hombre	Bogotá	Licenciatura en Filosofía
9 : 009 ENTREVIST...	Directivos	Hombre	Bogotá	Rectoría
10 : 010entrevist...	Estudiante	Mujer	Zipaquirá	Licenciatura en Filosofía
11 : 011JULIAN...	Estudiante	Hombre	Facatativá	Licenciatura en Filosofía
12 : 012entrevist...	Estudiante	Mujer	Barbosa	Psicología
13 : 013entrevist...	Estudiante	Hombre	Facatativá	Licenciatura en Filosofía
14 : 014entrevist...	Estudiante	Hombre	Bogotá	Licenciatura en Filosofía
15 : 015entrevist...	Estudiante	Mujer	Bogotá	Comunicación Social

Gráfico 10. Atributos de los entrevistados

A partir de las categorías y subcategorías emergentes se realiza el análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y directivos de la UNAD, permitiendo visualizar de una manera más dinámica los acuerdos y desacuerdos de la comunidad educativa inicialmente alrededor de la concepción de la ciudadanía autónoma, a partir de dos categorías, una denominada Democracia en Construcción que se analizó con las subcategorías: Profesionales responsables, Valores, Vultura de la paz, Proyección comunitaria; y la segunda categoría denominada Educación Liberadora, con sus subcategorías: Pedagogía liberadora, Pedagogo transformador, Contextualización, Liderazgo e Investigación.

Luego se procedió al análisis de las Concepciones Pedagógicas y didácticas en la formación en ciudadanía autónoma, a partir de tres categorías, la primera denominada

Pensamiento Crítico con sus subcategorías: Sujeto crítico, Enseñar a Pensar y Empoderamiento.

La segunda denominada Bien Común, con sus subcategorías: Bien de la comunidad, Compromiso social, Decidir con argumentos, Formación integral, Libertad, Participación y Proyección comunitaria; y una tercera categoría denominada Comunicación, con sus subcategorías; Formación ético dialógica y Trabajo colaborativo.

Las categorías mencionadas anteriormente permitieron realizar, la confrontación con política institucional con relación a la formación en ciudadanía autónoma a partir de la comunidad académica de la UNAD, identificando los acuerdos y desacuerdos al respecto.

	Categoría	Subcategoría
Concepción Ciudadanía Autónoma	Democracia en construcción	Profesionales responsables
		Valores
		Política
		Cultura de la paz
		Proyección comunitaria
	Educación liberadora	Pedagogía liberadora
		Pedagogo transformador
		Contextualización
		Liderazgo
		Investigación
Concepciones Pedagógicas y didácticas en la formación en ciudadanía autónoma	Pensamiento crítico	Sujeto crítico
		Enseñar a Pensar
		Empoderamiento
		Bien de la comunidad
	Bien común	Compromiso social
		Decidir con argumentos
		Formación integral
		Libertad

	Participación
	Proyección comunitaria
Comunicación	Formación ético dialógica
	Trabajo colaborativo

Tabla 9. Categorías y subcategorías emergentes

4.6. Condiciones Éticas de Investigación

En el presente estudio cada uno de los participantes fue considerado como un ser humano, con respuestas, sentimientos, gustos y preferencias propias, en ningún momento fueron intervenidos o variados por el investigador (Prado, Souza & Carraro, 2008); bajo esta consideración, ellos decidieron libre y voluntariamente sobre su participación en el estudio; no se ejerció ningún tipo de presión o coacción sobre los participantes para asegurar la obtención de datos y no se ofreció remuneraciones económicas ni de otro tipo. Se protegió la privacidad de los participantes y la confidencialidad de la información obtenida, evitando el uso de nombres propios para lo cual se diseñó un sistema de numeración que identificó cada una de las entrevistas, que permita salvaguardar estos aspectos.

Antes de la realización de las entrevistas se dieron todas las explicaciones que los participantes consideraran necesarias y cada uno de ellos ofreció su consentimiento para participar. Los resultados del análisis fueron dados a conocer a todos con el fin de constatar el reflejo de la realidad y la fidelidad de la interpretación del investigador con el punto de vista de los participantes.

4.7. Informantes posibles del caso

La población con la cual se trabajó correspondió a directivos, docentes y estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia

4.7.1. Selección de informantes.

Inicialmente se realizó una selección de los participantes de tipo intencional, posterior a ello la recolección fue guiada por los conceptos de la teoría que estuvo emergiendo, fundamentada en el concepto de hacer comparaciones, cuyo propósito según lo plantean Strauss y Corbin (2002) “es acudir a lugares, personas que maximicen las oportunidades de describir variaciones entre conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (p. 219). Para estos últimos autores la saturación de las categorías se alcanza cuando no emergen nuevas categorías o temas relevantes y están desarrolladas con profundidad, de acuerdo con sus propiedades y dimensiones, incluyendo la variación y relación con otras categorías.

Los informantes son los estudiantes, directivos y docentes de la UNAD, quienes promueven o deben promover la formación en ciudadanía autónoma, del liderazgo de quienes conducen una institución van a depender las decisiones que se forjen y efectúen (Moreno-Luzón, Peris y Gonzáles, 2000). Se buscó incluir informantes que, teniendo las condiciones, mostraran variaciones respecto a las percepciones de la vivencia estudiada que pudieran modificar la información obtenida, otro aspecto a considerar fue la representatividad de todos los actores académicos, Los criterios que guiaron la selección de los informantes fueron:

Para la escogencia de la muestra se utilizó la opción del muestreo teórico planteado entre otros por Glaser y Straus (2002); en este tipo de muestreo la muestra se selecciona mediante una

estrategia sucesiva, en las que se eligen inicialmente unos cuantos sujetos se analizan los datos obtenidos. A partir de estos primeros datos, se desarrollan conceptos, subcategorías y categorías que fueron utilizadas para generar criterios mediante los cuales se seleccionaron los siguientes sujetos que integraron la muestra, hasta que el número muestreado permitió identificar una tendencia definida de los resultados.

Los informantes seleccionados la conformaron voluntariamente los docentes (directores y tutores de cursos a nivel nacional) y estudiantes de últimos semestres de los programas de Licenciatura en Filosofía, Comunicación Social y Psicología, residentes de las ciudades: Cartagena (Bolívar), Barranquilla (Atlántico), Bogotá (Cundinamarca), Tunja (Boyacá), Facatativá (Cundinamarca), Zipaquirá (Cundinamarca), Barbosa (Santander), Yopal (Casanare) y Medellín (Antioquia). Por su parte, las directivas pertenecen a la Sede Nacional en Bogotá.

No.	Estamento	Informantes	Lugar de residencia	Instrumento de recolección
1	Directivos de la UNAD: Rector de la UNAD, Coordinador especializaciones en educación, Asistente de Vicerrectoría Académica, Líder Nacional del programa de Licenciatura en Filosofía, Líder Nacional del programa de Educación Permanente	5	Cartagena (Bolívar) Barranquilla (Atlántico) Bogotá (Cundinamarca) Tunja (Boyacá) Facatativá (Cundinamarca)	Entrevista a profundidad
2	Profesores (que realizaron el cuento) de los programas de Licenciatura en Filosofía, comunicación Social, Psicología	4	(Cundinamarca) Zipaquirá (Cundinamarca)	
3	Estudiantes (que realizaron el cuento) programas de Licenciatura en Filosofía, comunicación Social, Psicología	7	Barbosa (Santander) Yopal (Casanare) Medellín (Antioquia)	

Tabla 10. Selección de informantes

Los programas de Psicología y Comunicación Social pertenecen a la Escuela de Ciencias Sociales, mientras que la Licenciatura en Filosofía a la Escuela de Ciencias de la Educación. Estos programas se caracterizan en la UNAD por tener dentro de su misión mayor proyección comunitaria, fundamentan desde la teoría y práctica temáticas con relación a la formación ciudadana. El programa de Psicología tiene el mayor número de estudiantes de la universidad en todo el territorio colombiano.

4.8.Rigor Metodológico

En toda investigación empírica se deben presentar los criterios que demuestren el rigor metodológico para alcanzar la calidad de la misma, este es considerado un aspecto fundamental que los investigadores permanentemente deben garantizar para socializar y utilizar los resultados de los estudios (Colina, 2014). De tal manera que la calidad de un estudio está determinada en buena parte por el rigor metodológico con que se realizó. Para la presente investigación, se tuvieron en cuenta los criterios (Guba & Lincoln, 1985; Castillo & Vásquez, 2003), para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo, los cuales son: credibilidad, auditabilidad o confirmabilidad y transferibilidad o aplicabilidad.

Credibilidad: esta se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales o verdaderos por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. En el presente estudio la obtención de datos y evidencias se realizó a través de fuentes confiables, que condujeron a develar cómo se está formando en ciudadanía autónoma en la UNAD, para lo cual, se realizó la técnica de entrevistas a profundidad. Los informantes claves se ajustaron a los criterios de

inclusión, fueron seleccionados desde los diferentes estamentos docentes, estudiantes y directivos para tener una mayor profundidad de la situación estudiada. Se preservaron los criterios éticos para garantizar su confidencialidad y participación voluntaria en el proceso, de igual manera, luego de hacer la transcripción de la información, se permitió la lectura del borrador de las entrevistas a los informantes para permitir ratificar lo allí planteado, o ampliar en los casos que fuese pertinente. El modo utilizado para proteger las tendencias del investigador fue la triangulación, comparando los acuerdos y desacuerdos (Elliot, 2005) de los sujetos entrevistados y la saturación las entrevistas se realizaron hasta que los informantes claves presentaron coincidencias en sus apreciaciones y no aportaron más hallazgos.

Auditabilidad o confirmabilidad: se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información. Los resultados obtenidos desde las diferentes fuentes fueron confrontados, analizados y discutidos con los diferentes referentes epistemológicos que sustentan el estudio y la postura conceptual, creatividad y originalidad de la investigadora, de tal manera se presentan conclusiones que dan cuenta de la formación de la ciudadanía autónoma en la UNAD.

Transferibilidad o aplicabilidad: consiste en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos. Los referentes epistemológicos y metodológicos fundamentados en esta investigación se podrán utilizar en otros contextos para estudiar la formación de la ciudadanía autónoma en la Educación a Distancia con mediación virtual a otras universidades de Colombia; los resultados obtenidos servirán de referente de estudio para nuevas investigaciones, permitiendo tener la realidad social en todo el país.

La investigación cumple con exigencias expuestas por Arias (2000) que garantizan su correspondencia con la triangulación metodológica, entendida ésta como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíprocos relatos de

diferentes informantes, a saber, “focalización de la pregunta de investigación; complementariedad de métodos o técnicas de recolección; selección del método de acuerdo con la naturaleza de la investigación; evaluación continua de las técnicas seleccionadas”(p. 13). La fortaleza de la triangulación, en los procesos de investigación está dada por la manera contextualizada de tratar el tema en estudio.

Capítulo 5: Resultados

5.1. Concepción de ciudadanía autónoma por parte de la comunidad educativa

Este apartado recoge diversas voces de estamentos de la UNAD, las que después de un proceso de entrevistas, se acopiaron y se sistematizaron aplicándose un análisis hermenéutico de sus opiniones, las que a su entender se constituyen en elementos básicos de la ciudadanía Autónoma. En este análisis cualitativo emergieron dos categorías fundamentales: Democracia en Construcción y Educación Liberadora, a partir de las cuales se derivaron varias subcategorías apoyadas en estudios de diversos investigadores que fundamentan esta propuesta y posibilitaron un acercamiento al concepto de Ciudadanía Autónoma.

A continuación, se identifica categorías y subcategorías matizadas con testimonios de estudiantes, docentes, directivos y autores que soportan teóricamente esta investigación.

Categorías	Subcategorías
Democracia en construcción	Profesionales responsables Valores Política Cultura de la paz Proyección comunitaria
Educación liberadora	Pedagogía liberadora Pedagogo transformador Contextualización Liderazgo Investigación

Tabla 11. Categorías y subcategorías para la construcción de la concepción de la ciudadanía autónoma

5.1.1. Democracia en construcción.

Entendida esta como una sociedad ideal que garantiza derechos y deberes que consagran las normas, leyes, organizaciones del Estado; reconoce y respeta el pluralismo, la interculturalidad, brinda espacios de educación y participación ciudadana; sus ciudadanos son líderes que actúan de manera respetuosa, autónoma, responsable y solidaria y se comprometen en proyectos comunitarios, la convivencia y la paz.

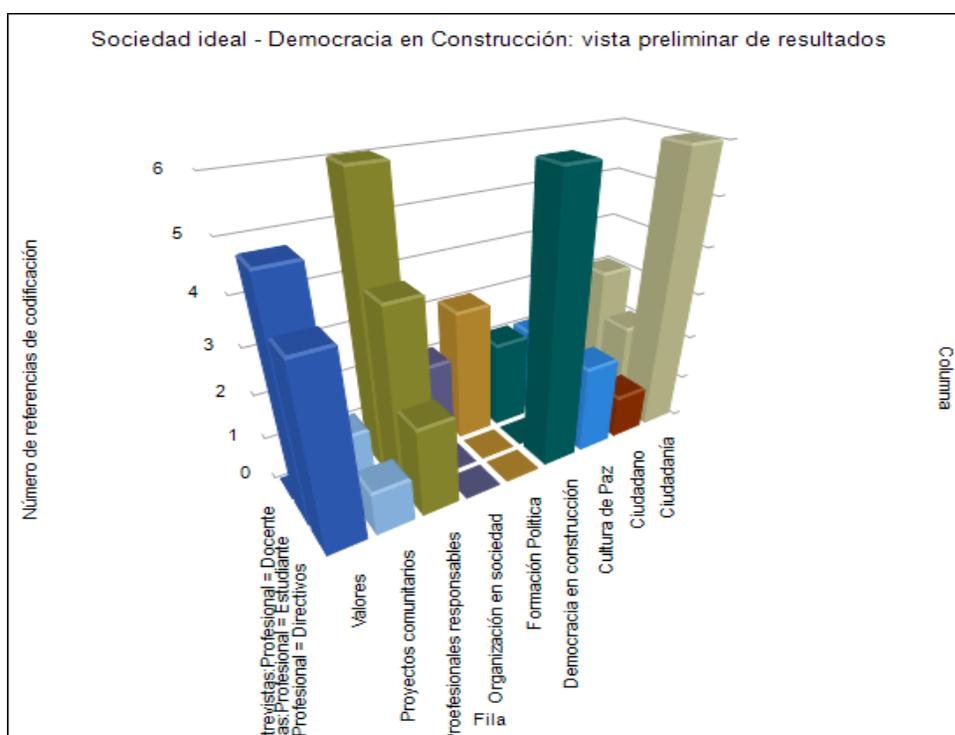


Gráfico 11. Sociedad ideal - Democracia en Construcción

“La ciudadanía autónoma es la manera como una persona se organiza dentro de la sociedad en las que sus instituciones y organizaciones estatales garantizan criterios de honestidad, transparencia, educación, justicia y cumplimiento de normas” (Docente 1). Para el logro de la misma, autoras como Cortina considera que

...la sociedad debe organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que esa sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla. Reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y consecuente adhesión por parte de éstos a los proyectos comunes son dos caras de una misma moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de ciudadanía que constituye la razón de ser de la civilidad.” (1999, p25)

En este sentido, Jover (2003) advierte que “no debemos olvidar que la libertad y la democracia significan la participación y, por tanto, la responsabilidad de todos.” Para la construcción de este tipo de organización social y política Cortina (1998, p 230) considera que se deben vivenciar “la libertad, el valor de la igualdad, el valor de la solidaridad, el valor del respeto activo y el valor del diálogo.”

Profesionales responsables.

La construcción de una democracia en construcción demanda formación de profesionales responsables y autocríticos, capaces de reflexionar y vivenciar con ética cada una de sus actuaciones, en tal sentido: “...la universidad trata de aportar a ese proceso, el estudiante no sólo debe pensar en terminar una carrera, sino que realmente ésta preste un beneficio a la sociedad y también le aporta a la misma universidad” (Docente 1). En correspondencia con este compromiso profesional, autores como Osorio & Castillo (1997) piensan que

(...) la formación de los ciudadanos(as) impone a los procesos educativos escolares y no escolares el desafío de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información social necesaria para la participación ciudadana, así como el de generar una formación valórica que desarrolle capacidades y competencia para desenvolverse responsable y críticamente en los diferentes ámbitos de la vida social.

Esta responsabilidad es compartida, es dialéctica, en tal sentido "...La universidad debería centrarse más en la calidad profesional. Falta mayor capacitación de los profesionales y la universidad debe realizar alianzas con instituciones de calidad para que formar mejores profesionales" (Estudiante 2). En este contexto, Giroux asegura que las instituciones educativas deben convertirse en

Sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas [...] en donde la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar. Escámez, citado en Hirsch (2006: p. 9) revalida el compromiso y la función social de la universidad porque tal vez su principal (...) tarea consiste en formar personas, ciudadanos y ciudadanas que también sean profesionales con un nivel de excelencia. Depende de cada universidad que ésta sea, o no, además de un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, también un excelente lugar donde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas como son las sociedades complejas de principios del siglo XXI. (1998, p.280)

La responsabilidad del estudiante como profesional, es una preocupación que interpela a directivos de la UNAD.

Hay que tener en cuenta que este proceso de acabar las distancias entre la educación media, la superior y la formación para el trabajo, debe articularse con despertar en los ciudadanos y los estudiantes la responsabilidad por sus profesiones, esto es que se den razones para ejercer correctamente sus profesiones en cada ámbito de la sociedad (Directivo 1).

“...el egresado que también sale al ejercicio profesional con una impronta como ya te había mencionado en el PAPS solidario, pero obviamente con una responsabilidad ciudadana y con un protagonismo ciudadano formado en una educación distinta a la tradicional” (Directivo 3)

Por su parte, Fernández y Hortal aseguran que entre los profesionales, en este caso los estudiantes y profesionales que se forman o laboran en la UNAD, deben estar en una permanente actitud de

indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión.

Entendida como el correcto desempeño de la propia actividad en el contexto social en que se desarrolla, debería ofrecer pautas concretas de actuación y valores que habrían de ser potenciados. (1994, p.91).

Todo profesional responsable se acoge a unas reglas de juego o pacto social que garantizan y regulan sus derechos pero también sus deberes. En ese sentido, el estudiante como miembro de una comunidad académica debe “manejar adecuadamente las normas y criterios en cuanto a sus compromisos en la elaboración y entrega de trabajo, documentos, o cualquier producto, debe respetar los acuerdos establecidos” (Docente 4).

En este ejercicio de evaluación de las prácticas pedagógicas, algunos educadores entrevistados realizaron críticas a posturas acomodaticias o facilistas de estudiantes y tutores a los que en ocasiones se le nota cierta indiferencia a sus compromisos que como profesionales y ciudadanos deben asumir en la sociedad.

El estudiante en la UNAD está más para responder al mundo laboral y económico, de manera que muchas veces no le interesan estos procesos de ciudadanía autónoma, le importa su calificación y obtener el título (...) De igual forma como tutor tengo la sensación que solamente le cumplo, lo califico, cumplir con esos mínimos, sin dar un poco más como estudiante y como tutor, creería que esto hace parte también de un proceso también que tiene que ver con el funcionario público. (Docente 1)

“El estudiante tiende a ver esto como formación de carácter estrictamente para el trabajo, quiere sacar una carrera (Docente 3).

Freire en su labor como pedagogo hizo algunas reflexiones y preguntas interesantes sobre la responsabilidad social de maestros y estudiantes que recobran vigencia frente a sus roles educativos.

“Hay preguntas que tenemos que hacernos con insistencia todos nosotros y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar, de estudiar sin comprometerse, como si de forma misteriosa, de repente, nada tuviésemos que ver con el mundo, un mundo exterior y distante, alejado de nosotros y nosotros de él ¿Con qué fin estudio? ¿A favor de quién? ¿En contra de qué estudio? ¿En contra de quien estudio? (2001, p.90)

Valores.

La formación en valores es un componente esencial para la formación ciudadana, especialmente en una democracia en crecimiento como la colombiana que ha estado inmersa en crisis sociales y axiológicas que han impedido el buen vivir; estas circunstancias ameritan educar en el deber ser. Una sociedad que construye espacios democráticos y valores debe procurar la coherencia del Estado, los gobernantes, los medios de información e instituciones sociales, de tal forma que se conviertan en referentes para los ciudadanos, es por ello que “deben haber unos criterios de honestidad, transparencia, educación, justicia y cumplimiento de las normas” (Docente 1). “La ética implica actuar de manera correcta. Si queremos que el país progrese hay que actuar con honestidad, transparencia y responsabilidad” (Estudiante 1). “Debe formar mejores personas con conciencia y respeto hacia los demás” (Estudiante 5). Ante la crisis axiológicas, Crémieux reivindica la importancia de la formación en valores la que

tiene como objetivo aprender a vivir conjuntamente, enseñar los valores fundamentales de las democracias basados en los derechos humanos tal como los definen los textos internacionales, y transmitir los saberes disciplinares más formativos para comprender el mundo y a los otros y ejercer un juicio crítico. (1998, p.121)

Si se pretende formar ciudadanos autónomos e integrales, la ciudadanía debe “educar en valores y buscar siempre el bien común” (Estudiante 4). “Es como las personas trabajan en liderazgo, se trazan una meta desde una motivación intrínseca para lograr un proyecto de vida” (Estudiante 6). Abundis considera que para el logro de este tipo de ciudadanía

no se puede hacer a un lado esta importante tarea de la formación en valores dentro de los procesos educativos de nivel superior, ni asignarle un papel secundario (...) será necesario visualizarla como una tarea prioritaria y necesaria en este incipiente siglo XXI donde urge rescatar en el hombre esa parte moral y humana que por influencia de la posmodernidad se ha ido adormeciendo en él. (2012, p.55)

Frente a estos planteamientos Herrera afirma que la democracia, en este caso la ciudadanía,

es ante todo un “Ethos”, un modo de ser, también en construcción, con base en vivencias valorativas. No se puede pensar en ser demócrata cuando no se ha experimentado el valor de la solidaridad, del altruismo, de la responsabilidad social, del espíritu cívico, del respeto por los bienes comunes y, ante todo, el respeto por la persona humana. (1992, 14)

En términos filosóficos, la ciudadanía autónoma no se obtiene como derecho constitucional, sino que ésta se adquiere a través de una actitud reflexiva y estilo de vida por medio de la ilustración.

Yo considero que el concepto de ciudadanía encierra autonomía. En este momento hablar de la ciudadanía autónoma es importante, hay una cantidad de aparatos y sistemas que han venido condicionando la autonomía. Es lo que el filósofo Kant concibe como "Mayoría de Edad." (Directivo 2)

Esta falta de autonomía en palabras del filósofo alemán se entiende como

la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. (Kant, 1964, p.58)

Ser ciudadano, es ser un sujeto consciente del momento histórico en que vive, por lo tanto, debe apropiarse de su responsabilidad social. "La ciudadanía se da en la medida en que el estudiante se ubique en su contexto, lo analice, desarrolle un ejercicio crítico del mismo y no esperar que haya legislaciones y normativas externas para generar propuestas, cambios y transformaciones" (Directivo 2).

La ciudadanía tiene una variedad de connotaciones, entre otras, la de ejercer unos derechos y deberes, pero también implica una actitud personal y social de reconocimiento del otro, de respeto y alteridad.

La ciudadanía autónoma la defino como al sujeto capaz de construir convivencia en los distintos escenarios sociales donde interactúa. La convivencia tiene que ver con el respecto a la diversidad de opciones, creencias y convicciones. El ciudadano autónomo se compromete, con su libertad y responsabilidad social, en la consolidación de la democracia.” (Directivo 4)

Por su parte, Magendzo advierte que esta potestad le permite al ciudadano

hacer uso de su libertad aceptando los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir, de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él. (2002, p.43)

La UNAD, como institución formadora de ciudadanos, se interroga sobre su deber ser pedagógico-axiológico.

la mayor riqueza de un ser humano, no está en su capital material, sino en su capital ético
¿Qué tipo de valores estamos influyendo desde la educación, para coadyuvar la formación que estamos impartiendo en el caso particular en esta Universidad? ¿Qué tipo de ciudadanos debemos de impulsar para que estén en capacidad de aprender y convivir, pero también de co–construir con otros de manera integrada? (Directivo 5)

Frente a este diálogo de saberes autores como Mouffe plantean que “sólo es posible producir individuos democráticos mediante la multiplicación de las instituciones, los discursos, las formas de vida que fomentan la identificación con los valores democráticos” (2003: 109).

Desde los diversos medios y mediaciones que se ofrecen a través de la educación abierta y distancia, caso de la UNAD, hay algunos espacios donde se promueven y vivencian valores ciudadanos.

Colombia es un país pluricultural. Una persona del altiplano de Bogotá con una de la Costa Atlántica o Pacífica puede interactuar a través de los ambientes de aprendizaje, como los foros, los trabajos colaborativos. En un foro en el que se ven reflejados patrones de comportamientos, normas de convivencia, el respeto o la intolerancia, el trabajo en equipo, la cooperación, la solidaridad, se logra evidenciar la ciudadanía. (Estudiante 2)

Este proceso para la formación ciudadana debe posibilitar espacios que promuevan el debate, la reflexión y el disenso donde los estudiantes asuman posturas críticas frente a sus justas aspiraciones y derechos.

Creo que la formación en ciudadanía autónoma debe empezar por los docentes y directivas de la universidad. En esta formación hay que estar más pendiente del estudiante, resolver sus dudas. Los estudiantes son eje central, merecen respeto. Cuando el estudiante es escuchado y comprendido se va a sentir motivado a seguir estudiando y lógicamente vamos a formar ciudadanos autónomos. Al estudiante hay que darle unas

pautas y el resto del proceso a distancia lo debe hacer él como ciudadano autónomo, como ser responsable. (Estudiante 4)

Sobre el papel de las instituciones educativas como escenarios para el cultivo de la democracia y la ciudadanía, al decir de Fresán Orozco deben ofrecer espacios para que el estudiante

aprenda a valorar argumentos, a sustentar interpretaciones, a defender sus posiciones, espacios en los que tenga libertad para expresar sus razonamientos, para plantear iniciativas, escuchar y comprender a los demás, para enfrentarse a problemas con seguridad e independencia, esforzarse por lograr sus propósitos. (2009, p.56)

“El modelo pedagógico que desarrolla la UNAD genera una virtuosidad de alta responsabilidad en nuestros estudiantes, en la medida en que lo hace actor fundamental de su propio proceso formativo” (Directivo 5). Freire como defensor de la autonomía exhortaba a los estudiantes para que asumieran con mayor compromiso ético su rol en su proceso de aprendizaje (1989, p.105). “Uno no se educa realmente, si no asume responsabilidades en dicha actividad. De igual forma afirmó que No hay educación para la libertad, cuyos sujetos actúen coherentemente, que no sea imbuida de un fuerte sentido de responsabilidad” (Freire, 1992b, p.90).

Otro de los valores destacados por directivos es la solidaridad:

No solamente estamos formando al individuo en una disciplina, si no que estamos incidiendo de manera fundamental en la solidaridad, en el desarrollo humano sostenible,

no solamente para él como individuo, sino también para las comunidades locales, para las comunidades rurales. (Directivo 5).

En ese sentido, un estudio de González asegura que la ciudadanía encierra un compromiso con los demás

apunta a la formación de un ser humano integral que se involucre y se comprometa con otras personas con quienes convive en los ámbitos familiar, comunitario, regional, nacional, con una visión nacional, latinoamericana y mundial para participar en procesos políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales. (2008, pp.36-39).

En ese mismo grado de responsabilidad social, Hoyos exhorta a que la universidad no pierda sus horizontes éticos y pedagógicos y confunda su misión social con los fines utilitaristas con que se administra a una empresa

donde lo prioritario es la producción, pero en este caso, la producción de profesionales eficientes y competitivos en su especialidad y se deja de lado el que en la universidad se aprenda a pensar, a reflexionar y a asumir responsablemente como una institución al servicio de la sociedad, se desconocen los presupuestos teóricos y prácticos del ejercicio de la responsabilidad social universitaria. La consecuencia es que el quehacer de la universidad queda reducido a la funcionalidad con respecto a las lógicas del mercado, excluyentes por definición, y subordinando el verdadero sentido de la educación superior. (1992, p.20).

Si bien es cierto que se ha logrado ampliar nuevos escenarios para el ejercicio de la ciudadanía, es también pertinente que en el ejercicio de sus labores docentes y directivas estén abiertos a la crítica sobre el manejo de la autoridad y la formación en valores; al respecto los maestros deben

ser ejemplo para el resto de la sociedad porque obviamente siempre nosotros buscamos elegir personas líderes que obviamente nos orientan hacia cosas que hay que hacer. Digamos de buen comportamiento, de tener valores, de tener ética profesional, a esos tipos de valores me refiero, como el respeto, la convivencia. (Estudiante 5)

Freire en su labor como maestro revisaba sus prácticas y extendía un mensaje a sus colegas:

Como profesor tanto lidio con mi libertad como con mi autoridad en ejercicio, pero también lidio directamente con la libertad de los educandos, que debo respetar y con la creación de su autonomía tanto como con los ensayos de construcción de la autoridad de los educandos. (1998, p. 92)

Política.

Concebida ésta como un estilo de vida que permiten al ciudadano (docentes, estudiantes y directivos) tener posturas críticas y conscientes frente a la realidad histórica en la que vive comprometiéndose de manera solidaria y responsables frente a sus roles profesionales y sociales:

“Desde mi perspectiva profesional, área de humanidades y desde la filosofía en contexto latinoamericano, la construcción de ciudadanía autónoma, requiere un proyecto de formación política en el contexto de Paulo Freire” (Docente 3). Freire plantea que

la práctica educativa requiere claridad política por parte de los educadores con respecto a su proyecto. Esto demanda que el educador asuma la naturaleza política de su práctica. No es suficiente decir que la educación es un acto político, tanto como no es suficiente decir que los actos políticos son educativos. Es necesario verdaderamente asumir la naturaleza política de la educación. Yo no me puedo considerar progresista si entiendo que los espacios escolares son neutrales con una vinculación limitada. (1998, p.46)

En el análisis de los testimonios se evidencia la necesidad de la educación en política y vacíos existentes en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes. “Hay mucha estimulación permanente por la ciudadanía. Pero hay debilidad en la formación política” (Docente 3).

Tiene que haber un sistema que permita el desarrollo de una ciudadanía autónoma, crítica, propositiva, activa. Tenemos hasta el momento propuestas parciales, desarrollo de seres humanos para una situación determinada pero no un ser humano que actúe en consecuencia con el contexto y que ejerza una ciudadanía activa... No hay una formación crítica de los ciudadanos, no tenemos una participación activa. (Directivo 2)

En este contexto Feinberg y Torres consideran que la democracia y la política “implica un proceso de participación en el que todos los participantes se consideran iguales. Sin embargo, en la práctica, la educación no es una práctica igualitaria” (2014, p. 33).

Por otro lado, investigadores como Cortina afirman que “educar en la autonomía, en la ciudadanía activa, supone pertrechar a los alumnos también de razones y ayudarles a ponderar cuáles son más poderosas, de forma que puedan ir decidiendo por su cuenta” (2006, p.30). En ese mismo sentido Giroux piensa que “no trata simplemente del pensamiento crítico, sino también del compromiso social, un elemento crucial no solamente del aprendizaje y el compromiso social, sino de la política misma” (1998, p.34).

La formación política conlleva a la formación en el respeto a las diferencias, a la diversidad cultural y étnica, al pluralismo, la inclusión en sus diversas expresiones, especialmente en una nación tan diversa como la colombiana, y una institución de educación superior incluyente como la UNAD. Es sensato al comprender que “América Latina es diversa, el concepto de interculturalidad nos va a permitir comprender que convivimos con diferentes culturas y es necesario que exista una interrelación entre todas sin que exista dominio de una sobre la otra” (Directivo 2).

En este ámbito de la interculturalidad Pina y Cabrera resaltan la importancia de educar en política y convivencia: “se hace necesario desarrollar una identidad cívica a partir de aprender a convivir y dialogar con otros grupos culturales, desarrollar valores y normas de convivencia donde las distintas miradas culturales, de género... se vean reconocidas” (2003, p.47).

Existen diversos mecanismos de participación ciudadana consagrados en la Constitución Política de Colombia; en este sentido, la UNAD en su modalidad de Educación a Distancia ofrece escenarios virtuales que posibilita la interacción, la interculturalidad y la participación

entre sus estamentos a través de sus mediaciones tecnológicas. Al entender de los entrevistados se deben seguir haciendo nuevos esfuerzos que propicien mayores espacios que permitan una mejor construcción de ciudadanía autónoma y política. “La democratización es uno de los elementos característicos de la participación ciudadana. Se debe favorecer espacios de participación al estudiante de manera virtual” (Directivo 3). “Como espacio público, internet proporciona otro foro para la reflexión política. Como esfera pública, internet podría facilitar la discusión que promueva un intercambio democrático de ideas y opiniones. Un espacio virtual incrementa la discusión; una esfera virtual incrementa la democracia” (Zizi Papacharissi, 2002), En este sentido “tenemos que ver la universidad como espacio democrático... Hay que empoderar más al profesorado. Es un trabajo que se debe proponer también desde las sedes. Es un diálogo que debe reconocer al otro” (Directivo 4).

Sin dudas, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se constituyen en una herramienta valiosa para la formación política.

La tecnología, la mediación tecnológica virtual, podrían ayudar en la formación política. Son muchos los desafíos actuales de esta formación política. Una de las cosas que daría mucho más agilidad y eficiencia y eficacia en ese proceso es la mediación virtual; le da un plus favorable para la formación del ser humano. (Docente 3)

En ese sentido Cardoso asegura que “en la sociedad en red la organización de los sistemas de los medios y su evolución depende en gran medida del modo en el que nos apropiamos socialmente de ellos” (2008, p.32). Por su parte Morín manifiesta que “las técnicas, incluidas las técnicas de información –informática- comunicación con Internet, entrañan tantas

virtudes emancipadoras como virtualidades esclavizantes. Además, ha sido la mundialización de las comunicaciones la que ha permitido la información y la movilización de una protesta planetaria” (2002, p.34). Mientras que para Mejía “se construye un mundo intercomunicado e interdependiente donde el fenómeno virtual produce transformaciones tanto en el lenguaje como en la cultura en general” (2006, p.27).

Algunas voces consultadas dejaron ver su inconformidad con la forma como se orienta la formación política en las instituciones educativas del país, sugirieron planear una mejor articulación entre los diferentes niveles de enseñanza del sistema educativo colombiano.

Las Estrategias Pedagógicas no solo tienen que incluirse en el escenario de la educación superior, sino que tiene que crearse y desarrollarse dentro de los niveles previos a la Universidad. Hay fallas radicales en el modelo educativo colombiano, privilegia más el individualismo que se soporta en cumplimiento de necesidades propias y no en el cumplimiento de necesidades colectivas, mientras que a los niños y a los jóvenes, no los formamos en la construcción de estos ejercicios de Solidaridad Extendida, va a ser mucho más difícil en el escenario de lo superior transformar actitudes individualistas.” (Directivo 5).

Estudiosos como Guttman dicen al respecto que

A menos que los niños aprendan a asociar su propio bienestar con el bienestar social, una sociedad pacífica y próspera será imposible. Si no vale la pena alcanzar la idea de bien

común que se les enseña, crecerán frustrados e insatisfechos con la sociedad que los educó mal. (2001, p.42)

Otras voces se mostraron más optimistas, resaltaron la pertinencia y la importancia que representa esta propuesta de formación política para la UNAD y el país.

El tema que se está abordando en esta investigación de Formación de Ciudadanía Autónoma, es clave en este punto de la historia que está viviendo el mundo y particularmente Colombia. Estamos ad portas de respuestas concretas a preguntas estructurales. ¿Qué país queremos ser? ¿Qué sociedad queremos tener? Hay una brecha en términos de presencia del Estado, Colombia posee un alto nivel de marginalidad histórica, un alto nivel de exclusión, falta de justicia, de oportunidades educativas pertinentes para los colombianos, faltan servicios básicos de salud, faltan servicios básicos para garantizar bienestar de la población. La UNAD es un escenario donde seguramente se podrá seguir profundizando muchos elementos que se encuentran en un nivel de coherencia y confluencia con los planteamientos teóricos fundantes de nuestro Proyecto Educativo. (Directivo 5)

Autores como Chomsky creen en la función social que puede desempeñar la educación y por ende, la universidad en el ámbito político “liberadora y subversiva que permita a la sociedad discriminar si las actuales instituciones de orden, autoridad y dominio son útiles en términos de los derechos y necesidades humanas fundamentales” (2002, p. 116).

Cultura de la paz.

La Paz es un valor que reclama la democracia en construcción, aún más una sociedad como la colombiana que ha estado marcada por diversas huellas de la violencia social. En consecuencia, urge una formación ciudadana que desarrolle la sana convivencia, el respeto, la tolerancia y la resolución de conflictos de manera pacífica. Desde diversos espacios pedagógicos se deben educar para la ciudadanía porque esta constituye “un gran paso hacia la consolidación de una cultura de paz” (Directivo 1). Desde otra perspectiva también Labrador considera que “la cultura de la paz es el espacio socioeducativo adecuado para la ciudadanía” (2003, p.155). En ese mismo contexto, Tuvilla asevera que

es a través de la educación que las sociedades alcanzan mayores cotas de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural en que vivimos... se forma el respeto de los derechos humanos y se enseñan a aprender las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica. (2002, p.306)

Las diversas expresiones de la violencia en Colombia deben ser investigadas por la universidad. Bajo esta circunstancia

se deben realizar estudios y análisis de fondo sobre los fenómenos de violencia que se dan en Colombia. Se están utilizando unas prácticas pedagógicas demasiado tímidas para

comprender la realidad del país. En ese sentido Paulo Freire tendría mucho que aportar.

(Docente 3)

Freire considera que “la mejor manera de luchar por la paz es haciendo justicia” (1994, p.205). Autores como Torres resaltan la importancia de la pedagogía de Freire en la lucha social por la conquista de este preciado ideal:

nos brindó una pedagogía que expandió nuestra percepción del mundo, alimentó nuestro compromiso con la transformación social, iluminó nuestra comprensión de las causas y las consecuencias del sufrimiento humano, e inspiró y avivó la pedagogía ética y utópica para el cambio social. (2007, p.218)

De otro lado, el informe de Deloors revela que tras la búsqueda de la paz se debe “aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro, y la percepción de las formas de la interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua (1996, p.109).

Proyección Comunitaria.

La UNAD, como institución educativa de inclusión social ha liderado experiencias significativas de proyección comunitaria de impacto social. La solidaridad social de los estudiantes, egresados y futuros profesionales son elementos constitutivos de los valores que la UNAD, concibe y dinamiza dentro su proyecto Académico Pedagógico –PAPS. Los que debe reforzarse y fortalecerse desde su misión institucional.

En el sentido de que los estudiantes puedan desde sus profesiones desempeñar sus prácticas de cara a la atención de sus propias comunidades y gestionar proyectos que intenten mitigar dichas necesidades en el marco legal de la actuación de la universidad y entidades del Estado. (Directivo 1)

Ramos considera que la proyección comunitaria permite “enfrentar los problemas con sentido ciudadano, con autonomía personal, conciencia de sus deberes y derechos y sentimiento positivo de vínculos con todo ser humano comprometido en la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria” (2000, pp.121-122).

Ser ciudadano exige la búsqueda del bien común, en este sentido, la universidad sigue realizando esfuerzos para que el “ciudadano autónomo logre su independencia esforzándose conjuntamente con los demás, con la sociedad, con su entorno, sin olvidar al otro para poder desarrollarse” (Docente 2). Por su parte, Cortina considera que “es importante generar ciudadanos auténticos, ciudadanos comprometidos con su comunidad, que desarrollen lo que llamaría Aristóteles una amistad cívica, la de aquellos que no necesitan ser amigos personales, pero si amigos en la ciudad que están construyendo juntos” (1998, p.230).

5.1.2. Educación Liberadora.

Es entendida como la formación permanente apoyada en elementos de la pedagogía crítica y mediada por las nuevas tecnología en la que los docentes con su capacidad de diálogo y como agentes de cambio contribuyen con la formación de sujetos críticos-reflexivos y líderes

sociales que se involucran en procesos de investigación y participan en la transformación social de los contextos comunitarios en los que se hallan inmersos.

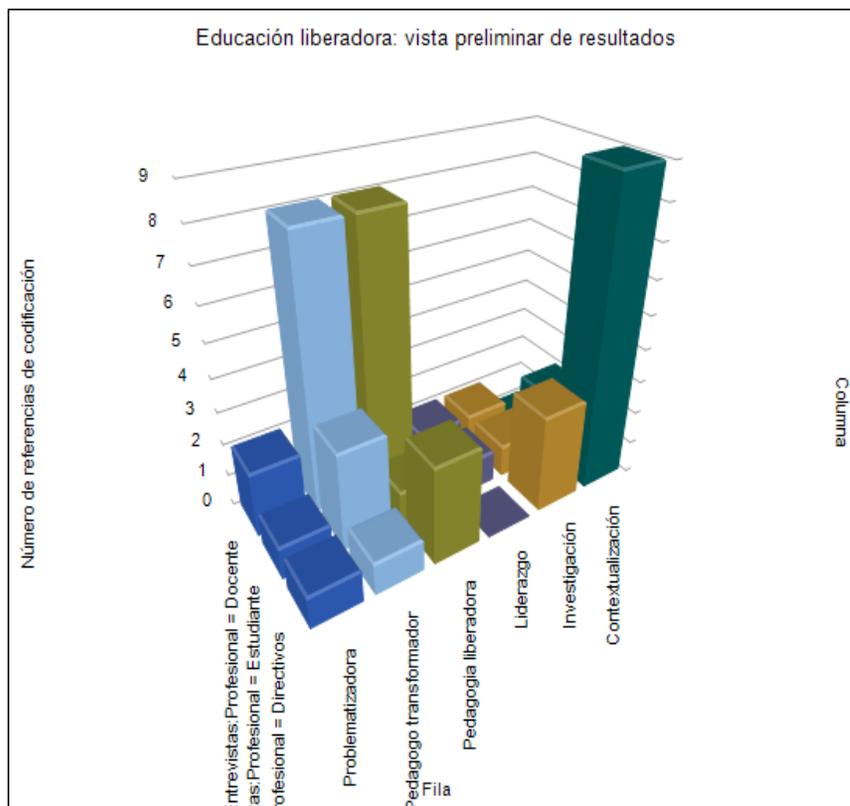


Gráfico 12. Educación liberadora

Pedagogía Liberadora.

Desde la perspectiva de la pedagogía liberadora es fundamental una “estructura de participación, donde prime el pensamiento crítico y las decisiones se tomen a los argumentos y no en favor de un pocos” (Docente 3), frente a lo que se deben realizar ingentes esfuerzos que permitan “elevar el mismo nivel de los procesos de comprensión, de análisis, de crítica, de argumentación de los estudiantes no solamente desde la autoridad, sino desde la reflexión, la opinión y el pensamiento crítico de los mismos” (Docente 1).

En efecto, McLaren asegura que

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general [...]. La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades (...) con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica. (1995, p.136)

En el contexto de la educación liberadora, el pedagogo brasileño Paulo Freire hizo un gran aporte

de alguna manera para que exista un ciudadano autónomo debe haber una posición liberadora del sujeto que forma, así como del ciudadano que está en formación... formación liberadora que toma al ser humano como sujeto político que posee criterios y rigor argumentativo. (Docente 3)

Freire afirma que “de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar” (2001, p.53).

Este ejercicio de la formación de la ciudadanía autónoma demanda una evaluación crítica del verdadero rol social de la universidad y de los docentes para evitar caer en la lógica del mercado y criterios utilitaristas.

La educación que se encierra en un salón es una fábrica, la universidad es una fábrica, ustedes piensen igual, ustedes todos lean esto, y mientras la persona no se forme en la autonomía no va a ver un cambio como tal. (...) No hay ciudadanía autónoma, sin la formación de la persona de manera libre y autónoma. (Docente 1)

En tal sentido, Freire considera que “la pedagogía radical nunca puede hacer concesión alguna a las artimañas del “pragmatismo neoliberal” que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación” (2001, p.54). Por su parte, Rémond asevera que la universidad en su función social debe educar para la vida democrática.

Pues la ciudadanía no es solamente una dimensión de la personalidad, sino también una necesidad para el buen funcionamiento de la democracia. La iniciación a la vida política, la preparación para la acción del ciudadano forman parte de la responsabilidad de la escuela y del profesorado y son incluso inseparables del acto de enseñar. (2000, p.35)

La UNAD como institución de educación superior abierta y a distancia con mediación virtual, no puede estar ajena a su misión social, por lo tanto debe reconsiderar algunos elementos de sus prácticas pedagógicas.

El pedagogo siente mucha dependencia de la mediación tecnológica... la tecnología debe estar al servicio de la pedagogía, de la educación y del ciudadano autónomo... la universidad debe propiciar estrategias pedagógicas cautivadoras, nuevas tendencias pedagógicas como la de Martha Nussbaum, a indagar a través del arte, del cine, a través de la literatura, nuevas posibilidades para cautivar a ese sujeto al ciudadano y formar ciudadanía autónoma... Debe brindar espacios para reflexionar con los estudiantes sobre los proyectos de vida. (Docente 3)

En concordancia con lo anterior Nussbaum (2010) asegura que “el descuido y el desprecio de las artes y las humanidades generan un peligro para nuestra calidad de vida y para la salud de nuestras democracias”. La misma autora señala que cuando se trata de evaluar un sistema de educación debe preguntarse sobre cómo preparar a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política. Realmente, ninguna democracia puede ser estable sino cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para este fin. En ese mismo sentido, autores como Pineda, plantean que

La formación de un ciudadano competente supone que nuestra educación esté cada vez menos centrada en la instrucción del maestro o el aprendizaje de contenidos y enfatice, más bien, en la formación del hombre en sus dimensiones básicas (cognitiva, afectiva, social, moral política, ambiental etc.); que ponga acento en el desarrollo de competencias fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y en la formación para el juicio crítico

que se requiere para lograr una adaptación adecuada a un mundo en perpetuo cambio.

(2008, p.8)

La pedagogía crítica debe estar abierta a la reflexión y al sano debate entre los actores de la educación que propugna por construcción de espacios formativos de la ciudadanía autónoma.

“Hay reglamentos y muchas normas en la universidad pero también hay que escuchar las voces de los otros como la de los estudiantes cuando plantean críticas” (Docente 4). Freire fue consciente que

“como profesor tanto lidio con mi libertad como con mi autoridad en ejercicio, pero también lidio directamente con la libertad de los educandos, que debo respetar y con la creación de su autonomía tanto como con los ensayos de construcción de la autoridad de los educandos. (1998, p.92)

Y que “en el fondo la relación entre educador y educando, entre autoridad y libertades es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía (1998, p. 91). Al respecto el Directivo 2 de quienes participaron de las entrevista afirma que

Desde el componente académico pedagógico y cultural de la UNAD hay elementos que podrían decir que la formación está orientada hacia una ciudadanía autónoma, hay un buen sustento para hablar de la formación de ciudadanos críticos, autónomos. La universidad centra el aprendizaje en la Pedagogía Crítica.

En tal sentido Vilerá considera que “una teoría educativa crítica radical (...) implica una educación que fomente la formación de ciudadanos participantes y dialogantes, comprometidos con la vida pública democrática.” (2001, p.99). En efecto, Giroux ve a la escuela y la universidad como unos de los principales

Sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas [...] que centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo [...] en donde la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar. (1998, p.280)

La educación abierta y a distancia que ofrece la UNAD a través de sus diversas mediaciones tecnológicas, garantiza la inclusión social, la democratización, el acceso a este servicio público y puede posibilitar el ejercicio de la ciudadanía.

La formación ciudadana autónoma es un tema importante, necesario en la institución y a través del campus virtual estamos generando los procesos formativos, desde allí debemos pensar en cómo estamos formando la ciudadanía autónoma en nuestros estudiantes y orientar los diseños pedagógicos de los cursos, proyectos y propuestas que generen interacción con las comunidades donde cada uno se desenvuelvan. (Directivo 2)

Las prácticas pedagógicas deberían enfocarse más desde la realidad que problematiza, una realidad problémica en la que está insertado el sujeto, el ciudadano autónomo en formación con la mediación tecnológica. (Docente 3)

En ese contexto Cardoso admite que esta articulación “genera la autonomía y se ejerce la ciudadanía en la Era de la Información, a partir de la selección y de la articulación de esos diferentes medios, en función de nuestros proyectos” (2008, p.49).

Pedagogo Transformador.

La educación es un proceso de formación permanente del ser humano que cultiva y dinamiza sus potencialidades, lo cual involucra acciones formativas de diversos actores e instituciones sociales, es por ello que “el Ciudadano Autónomo tiene que ser formado desde el hogar y las escuelas, la universidad, padres, docentes, tutores de manera entrelazada” (Docente 2). Esto según Martín-Barbero significa que “uno no aprende a ser democrático en cursos sobre democracia, uno aprende a ser democrático en familias democráticas, en escuelas democráticas, con medios de comunicación democráticos” (1998, p.20). Al parecer de Cellier “la ciudadanía no viene dada, se construye. Se adquiere a través de la educación familiar y escolar” (2003, p.51).

En un mundo cada vez más globalizado las distancias y barreras geográficas se acortan, las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento se constituyen en una valiosa herramienta para desarrollar nuevas alternativas frente a la implementación de la pedagogía ciudadana autónoma apoyadas de diversas estrategias de aprendizaje. “Dentro del proceso de formación, los docentes con los grupos colaborativos se esfuerzan para hacer de los estudiantes sujetos críticos reflexivos” (Estudiante 1). “El acompañamiento del tutor es vital para el estudiante que se está formándose a distancia y en el trabajo colaborativo, el profesor también da sus aportes, debe ser didáctico. La UNAD debe seguir fortaleciendo este proceso” (Estudiante 4).

Bustamante considera que la educación ciudadana también

pasa por una apropiación social de las nuevas tecnologías. Una mayor conciencia de la importancia de la promoción de un conocimiento libre y participativo dentro de una cultura digital se revela así como una de las metas intermedias que debemos plantearnos hoy en día si realmente queremos lograr una sociedad más humana, justa y solidaria, en la que ciencia y tecnología son herramientas fundamentales en la promoción de fines socialmente relevantes. Estos son los elementos que nos permiten tener una nueva concepción de la relación que existe entre las redes digitales, los derechos humanos y la ciudadanía digital. (2010)

La pedagogía lleva implícita un acto político. En una sociedad con graves problemas de inequidades, justicia, falta de democracia y conflictos sociales, exige a los docentes como sujetos de cambio social, posturas críticas y democráticas en la búsqueda de un mundo más humano y justo. Ante esta circunstancia, el docente no puede seguir siendo un ser indiferente. “Como agente político debe tener mayor compromiso social y allí se presenta una debilidad. Ves un docente que posee diálogo, su saber con el mundo poco activo, pasivo, falta más compromiso político de nosotros los docentes” (Directivo 4). Es por ello que se le exhorta a un cambio de actitud y reconsidere la trascendencia de su labor social y valerse de diversas

formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. (Giroux, 1990, p.178)

Contextualización.

La pedagogía liberadora parte del diagnóstico y del estudio de las problemáticas del contexto sociocultural en los que se halla inmersa la comunidad académica. “Freire propone una educación problematizada, liberadora, formadora del sujeto que está insertado una realidad concreta” (Docente 3). En tal sentido, Freire advierte que

La tarea del educador, por lo tanto, consiste en problematizar para los estudiantes el contexto al que tienen acceso; y no dar conferencias sobre eso, sino ofrecerlo, ampliarlo, entregarlo como si fuera una cosa ya hecha, elaborada, completada, acabada. La problematización es inseparable de situaciones concretas implica un retorno, crítico, a la acción.” (1973, p.85)

La UNAD sigue reajustando estos requerimientos a su currículo, planes de estudio y su “... modelo pedagógico el que permite al estudiante reflexionar y repensar en su contexto” (Estudiante 1). “El estudiante debe analizar su propio contexto e identificar dentro de sus posibilidades acciones que puede realizar a favor de su comunidad” (Directivo 1). Por su parte, “el docente desde el punto de vista comunitario debe formar para que el estudiante se ubique desde su contexto, lo analice, proponga cosas como punto de partida que puedan llevar a cumplir las funciones de la universidad” (Directivo 2). Además, “el ejercicio crítico de la misma teoría y el uso de la misma debe situar al estudiante en su contexto” (Directivo 2). Un estudio de Sáez asegura que la pedagogía crítica “supone, reclama e incluye el compromiso de las prácticas educativas con el bienestar de comunidades” (1990, pp. 220-221).

Es de vital importancia el entrelazamiento de la pedagogía con el trabajo comunitario cuando se trabaja por la formación de la ciudadanía autónoma.

En cada curso se pueda dialogar más con las comunidades, el diseño de los cursos y guías pueden tener en cuenta los saberes de las comunidades... el ejercicio de la construcción de la ciudadanía se aprecia con docentes comprometidos con sus prácticas y valoran el saber de los estudiantes.” (Directivo 4)

En efecto, cuando los estudiantes y docentes dialogan con las comunidades al entender de Cortina se aprecia que se “toma en serio la autonomía de las demás personas y la suya propia; le importa atender igualmente a los derechos e intereses de todos” (1995, p.58). En este contexto, Mujica plantea que la educación tiene “la tarea creadora que la comunidad asume de conocer su realidad con sentido crítico y transformarlas. En esta tarea cada persona debe tener la posibilidad de no ser testigo o espectador, sino la de ser sujeto generador de iniciativas” (1988, p.18).

Liderazgo.

En medio de la crisis social y la ausencia de sujetos críticos con sentido de pertenencia social, es conveniente que desde las instituciones educativas se eduque en y para el liderazgo social, porque sin dudas, “el liderazgo es necesario para el desarrollo humano y la ciudadanía autónoma y lo que puede aportar los demás” (Docente 2). “La ciudadanía autónoma forma líderes para el trabajo con las comunidades” (Estudiante 5). En tal sentido, Fullan asevera que “en la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de

los profesores llegue a ser líder” (1993, p.127). Flores advierte que el “liderazgo asumido por cada individuo dependerá de las creencias, valores, reglas, normas que integren el comportamiento de cada individuo que conforma la organización educativa” (2001, p.16).

Investigación.

La conformación de comunidades académicas, la construcción de nuevos saberes y el fortalecimiento de semilleros de investigación son ejes fundamentales en los procesos del desarrollo de la ciudadanía y la autonomía.

Hay experiencias de investigación muy buenas en la UNAD... cada estudiante desde sus regiones busca información, indaga, propone, investiga la realidad. Hay que seguir proponiendo estrategias y procesos curriculares para que los estudiantes vayan con las suficientes herramientas a trabajar con realidad. (Docente 2)

En su entender Batlle manifiesta que la educación “no debe limitarse a impartir información sino que debe desarrollar en el aprendiz una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento” (2010, p.106).

Estos espacios formativos fortalecen las prácticas pedagógicas, sirve de acicate e impulsa la creatividad, el espíritu investigativo y el compromiso social. “Las prácticas siempre me encantan, se aplica el conocimiento. La universidad nos da las herramientas y el conocimiento lo llevo a otras personas, a las problemáticas le buscamos solución, desde allí estoy construyendo ciudadanía” (Estudiante 6). Estudios realizados por Pozo y Gómez demuestran que “los estudiantes que disponen de espacios de investigación presentan sensibilidad social ante los

problemas de su entorno, de allí que la investigación no se inscribe en una realidad particular ni en conocimientos formales aislados del mundo real” (2001, p.37).

Algunos directivos para manifiestan que “en la universidad hemos venido implementando un escenario metodológico, fundamentado en la estructura epistemológica Habermasiana y en los fundamentos de la investigación acción participativa” (Directivo 5).

Proponer cosas desde el contexto y a partir de allí se tengan herramientas para analizar las propuestas, es punto de partida que nos puede llevar a cumplir las funciones de la universidad en el campo de la investigación... Tenemos que articular más las acciones formativas con el desarrollo de proyección social desde lo comunitario regional.
(Directivo 2)

Por parte, Sverdlick asegura que

La investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos - que llevan implícitos saberes teóricos- y con los saberes académicos – que a su vez han sido producidos por saberes empíricos-. La investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político. (Sverdlick, 2007, p.43)

En efecto, un estudio de Elliot insinúa que la comunidad académica debe reflexionar sobre “las actividades de la enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y

evaluación que forma parte del proceso de investigación-acción” (2005, p.67). Desde instancias directivas y administrativas surgen interrogantes que evalúan la pertinencia del trabajo investigativo.

“Desde la universidad nos preguntamos periódicamente, ¿por qué el Proyecto Educativo Unadista se hace vital para la sociedad colombiana? ¿Cómo desarrollarlo? ¿Cómo influir en escenarios claves? Desde allí hay respuestas que se dan a través de la Cátedra Región, la Cátedra Social Solidaria y la Modalidad de la Educación a Distancia. Después de que un estudiante logra comprender este punto de partida se puede articular fácilmente a los procesos de investigación formativa que hay en las Escuelas, se incorporan a líneas de investigación dentro de los semilleros de investigación. (Directivo 5)

Para tal propósito se hace necesario una continua

reconstrucción reflexiva de los procesos y criterios y la formación del pensamiento propio y autónomo, además de construir un currículo que al objetivar los procesos de la producción científica, construya y facilite modelos de procesamiento y reflexión para la aprobación creadora y el autodesarrollo de los alumnos. (Posner, 1998, p.27)

En este proceso de análisis y reflexión, Cochran-Smith y Lytle indican que no se puede olvidar que

las acciones de los docentes están influidas por la complejidad de sus forma de entender la cultura, la clase social, y el género de los alumnos, los problemas sociales, las instituciones, las comunidades, los materiales, los textos, el curriculum, y de sus ideas acerca de cómo aprenden los alumnos. En la investigación acción, los docentes trabajan juntos para desarrollar y alterar sus interrogantes y marcos interpretativos, informados no sólo por un análisis de la situación inmediata y la de sus alumnos específicos (qué enseñan y que han enseñado), sino también, por los múltiples contextos – social, político, histórico, y cultural – dentro de los cuales enseñan. (1998, p 24)

Para la comunidad educativa de la UNAD la democracia es una construcción de la ciudadanía o de una comunidad política que tienen sentido de pertenencia, responsabilidad y participan en la búsqueda de la justicia, la igualdad y el bien común en una determinada sociedad; es también “un elemento fundamental en la que la persona aprende o ejerce unos derechos y deberes que lo hacen ciudadano” (Directivo 3).

Ciudadanía es asumir y practicar valores democráticos como la participación, la igualdad, la tolerancia entre otros, con base al bien común. Actuar correctamente en la sociedad teniendo en cuenta las consecuencias de sus acciones, en el sentido de que éstas promuevan un ejercicio solidario en su comunidad. (Directivo 1)

La ciudadanía autónoma es el ejercicio que todo individuo hace a partir del conocimiento de sus deberes y de sus derechos en un espacio y que es capaz de autodefinirla, que es capaz de auto exigirla y de reconocerla tanto en el ejercicio individual como en el ejercicio colectivo. (Directivo 3)

Tiene que ver con las diferentes maneras en la que el individuo se desempeña en una sociedad ideal o democrática”. (Docente 1)

Para Somuano la ciudadanía es la potestad que tiene todo ciudadano “para conocer y comprender sus prerrogativas, derechos y obligaciones, así como los principios básicos (normas y procedimientos) del funcionamiento de la democracia” (2007, p.940). Cortina, por su parte, considera que también debe pensarse cómo estar “dispuestos a reclamar sus derechos y a ejercerlos, a pensar con sus responsabilidades y a construir, participando en ella, la vida común. Edificar un Estado de Justicia, si no del bienestar, o mejor, una sociedad justa, es cosa de todos” (2006).

Formar ciudadanía es una tarea que reta o interpela a la universidad, y más aún a una sociedad en las que muchas personas (habitantes) adquieren el estatus de ciudadano a través de las normas legales o constitucionales que otorga unos derechos y deberes, pero que tal vez, bien sea por ignorancia, conformismo, escepticismo, indiferencia individual o colectiva frente a la vida pública no sean conscientes de la trascendencia de vivenciar la ciudadanía, participación en el desarrollo personal, profesional y social de un país. Esto permite comprender porque muchas veces “no se conocen el poder que se tiene como ciudadano, es lo que pasa en las elecciones, los políticos buscan a los habitantes, pero no al ciudadano. Porque el habitante no tiene conciencia al elegir, solo obedece” (Docente 1).

Este tipo de hechos y actitudes ciudadanas reafirman la importancia social que puede desempeñar la universidad en la formación ciudadana de los estudiantes como sujetos políticos, en tal sentido, Barry asegura que “ser ciudadano significa afrontar en todo momento decisiones políticas, y son políticas todas las decisiones que se refieren al mundo. Comprometerse con la

suerte del mundo significa ser político; serlo consciente y consecuentemente significa ser ciudadano pleno” (2011, p.12). Freire, por su parte, asegura que la ciudadanía debe estar cimentada en “una educación para la decisión, la responsabilidad social y política” (2000, p.83).

La formación ciudadana es un acto pedagógico de doble línea, debe suscitar el diálogo, el debate, la confrontación, la reflexión, la argumentación entre los actores del proceso educativo.

Ciudadanía es un proceso de dar y recibir, el estudiante debe recibir una formación estricta, clara, si la recibe imperfecta o deficiente puede decir entremos en diálogo, en ese momento está siendo autónomo, puede cuestionar a su maestro, a su par, entre los dos construyen ciudadanía autónoma. (Docente 3)

Desde la pedagogía Freire planteó que

no hay docencia sin discencia, significa que las dos se explican y sus sujetos no se reducen a condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Reflejar la idea de que enseñar no existe sin aprender y viceversa. (1997, p.25)

Manifiesta igualmente que el docente debe “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (1997, p.47). La ciudadanía exige procesos pedagógicos bien definidos, en ese sentido, la escuela y la universidad se erigen en instituciones confiadas por la sociedad a contribuir con la formación para que los estudiantes aprendan a

manejarse en el contexto de la interacción y la comunidad, o sea, como el individuo percibe sus responsabilidades como ciudadano y lo maneja de una manera no impositiva, sino digamos, dialogada y pensada, es decir, yo como ciudadano, comprendo mis obligaciones y las manejo en la perspectiva de un razonamiento lógico, y no, en la medida de una imposición, una norma, una ley, que me obliga. (Docente 4)

La Ciudadanía Autónoma es el resultado de un proceso de Educación Sostenible, en donde las personas, aprenden a convivir y a construir juntas, en el ejercicio propio de la responsabilidad que atañe a sus derechos y a sus deberes y en el ejercicio mismo de los valores que están inmersos en su proceso formativo integral. (Directivo 5)

Ciudadanía autónoma hace referencia al ser social que toma decisiones frente a las actividades de la vida diaria. Es un ser comprometido con sus actividades académicas, es constructor de su proyecto académico. (Estudiante 3)

Al parecer de García Aretio es necesario que los estudiantes adquieran “actitudes, intereses, valores, que le faciliten los mecanismos precisos para regirse a sí mismo, lo que le llevará a responsabilizarse en un aprendizaje permanente” (1994, p.90). Crémieux considera que esta involucra el “aprender a vivir conjuntamente, aprender a ser responsable de su trabajo y de su formación” (1998, p. 15). Mientras que Martínez aseveran que “una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana” (2006, p.85). A su vez, Cellier afirma que “la ciudadanía no viene dada, se construye. Se adquiere a través de la educación familiar y escolar (2003, p.51). Kymlicka y Norman afirman que “las escuelas deben enseñar a los alumnos cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que

definen la razonabilidad pública” (1997, pp. 21-22). En esa misma dinámica de la autoregulación de los ciudadanos, Camps asevera que

educar para la libertad no es educar de cualquier manera. Es enseñar que la libertad debe tener unos límites, para que todos podamos ser igualmente libres. Los límites de la libertad son, a su vez, los criterios de lo correcto y lo incorrecto, de lo que se debe y no se debe hacer. Que estos criterios no pueden ni deben ser muy rígidos no significa que no existan como tales. (1996, p.110)

5.2. Concepciones pedagógicas y didácticas en la formación de la ciudadanía autónoma en educación superior virtual. Caso Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

La concepción de formación que se manifiesta en los actores de la comunidad educativa de la UNAD en la interpretación de las entrevistas realizadas, se identifica con un proceso interior de permanente desarrollo asumido conscientemente. “La formación es ante todo un proceso de concientización de la persona para que haga un cuestionamiento de cada acción que ejecuta y asumiendo sus consecuencias y responsabilidades” (Docente 4); permitiendo a cada sujeto ser único e irrepetible (Flórez, 1994).

Ahí es donde arranca el origen de un verdadero ciudadano autónomo, en su capacidad de ser crítico, de compartir, de decidir... La universidad está haciendo que abramos la mente y vayamos en búsqueda de más conocimiento y no comamos entero, lleguemos a ese nuevo conocimiento, apostándole a los lineamientos claros que construyen un nuevo país. (Estudiante 2)

Es por ello que toda enseñanza formadora no es otra cosa que facilitarle a los estudiantes asumir conscientemente su propio proceso de humanización, es decir, que desde su propia existencia situada aquí y ahora construyan sus posibilidades de libertad (Freire, 2009), racionalidad y universalidad en apertura, respeto y solidaridad hacia el Otro y los otros (Orrego, 2007). Desde esta óptica la comunidad educativa se identifica con una formación del ser mediante una perspectiva pedagógica situada en un contexto histórico-social, que toma conciencia de su actuación a nivel local y piensa universalmente (Runge, 2002).

Los diferentes estamentos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD identifican como elementos esenciales que están siendo parte activa de su praxis de alguna manera o deberían estar allí presentes en sus prácticas pedagógicas y estrategias didácticas para la formación de la ciudadanía autónoma, el pensamiento crítico, el bien común y la comunicación en sus estudiantes. Cada uno de estos procesos o categorías requiere para su desarrollo de subcategorías o subprocesos.

Categoría	Subcategoría
Pensamiento crítico	Sujeto crítico
	Enseñar a Pensar
	Empoderamiento
Bien común	Bien de la comunidad
	Compromiso social
	Decidir con argumentos
	Formación integral
	Libertad
	Participación
	Proyección comunitaria
Comunicación.	Formación ético dialógica
	Trabajo colaborativo

Tabla 12. Categorías y subcategorías en la formación de la ciudadanía autónoma

5.2.1. Pensamiento crítico.

El pensamiento crítico según los diferentes estamentos de la UNAD se ha formado o se debe formar a partir de una formación intencionada de un Sujeto crítico, con estrategias que conlleven a enseñar a pensar, posibilitando un conocimiento que facilite el empoderamiento y diálogo crítico.

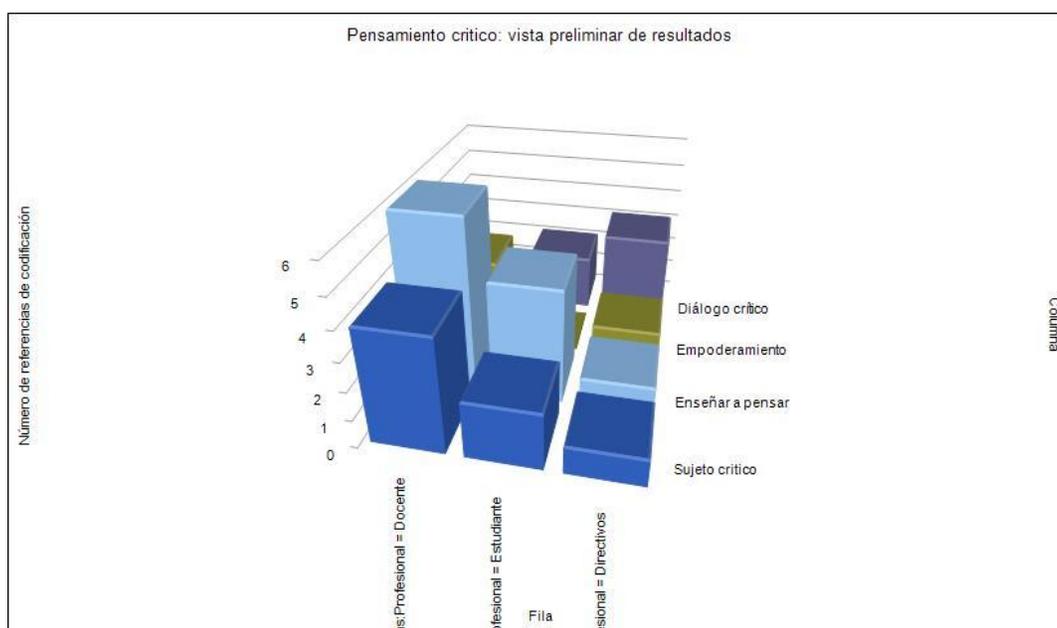


Gráfico 13. Pensamiento crítico

Sujeto crítico.

El Pensamiento Crítico es concebido por los diferentes estamentos de la UNAD como aquellos procesos que se desarrollan para la formación de un sujeto crítico, que se atreve a argumentar. “Estructurar el pensamiento es permitir a la personas opinar de manera libre con argumentos y razón suficiente, y eso que expresa se debe tener en cuenta al momento de las

decisiones que se deben tomar en beneficio de la comunidad” (Docente 3). Es un ser que toma decisiones a partir de la duda: “Para usted tomar una decisión debe dudar, ellos cuando dudan y critican se dan cuenta que está mal en el sistema” (Estudiante 2). De igual manera, toma decisiones críticas que benefician a la comunidad: “El ciudadano autónomo es ante todo un ser crítico, capaz de compartir, de decidir (Estudiante 2). Es un sujeto que se reconoce con autonomía y se motiva para alcanzar las metas. “Yo siempre he dicho que la universidad no son ni los docentes ni los administrativos sino el estudiante, depende de su interés que pueda construir o no universidad, porque es el que da la pauta” (Docente 3).

La motivación en este proceso representa un elemento de trascendental importancia a:

La fuerza de voluntad para aprender, para ingresar al campus y tener esa capacidad de realizar independientemente las actividades, desarrollar los temas estar ahí al día con las actividades, si básicamente yo diría que es el compromiso y como esas metas individuales que tienen para llegar hasta ese fin”. (Estudiante 3)

Logrando ser un ser consciente.

Entonces, pienso que la formación es ante todo, concientizando a las personas para que hagan un cuestionamiento de cada acción que yo ejecuto y yo realizo tiene una consecuencia y una responsabilidad y una estructura en donde estoy inmerso y tengo que tener claridad de lo que hago o dejo de hacer, cómo afecta ese desarrollo que está planteado”. (Docente 4)

Se busca, entonces, un sujeto crítico que desarrolle la capacidad racional o de pensamiento por sí mismo desde una perspectiva liberadora, consciente y responsable en su interacción del contexto en la búsqueda de la transformación de la comunidad de la que hace parte. Este sujeto se pregunta por el sentido y razón de ser de cada situación y maneja estrategias de autorregulación – autoevaluación:

El ejercicio es promover el pensamiento crítico de las personas integradas en esa estructura de ¿en qué estamos y para que nos organizamos de una manera x? De tal manera que el estudiante pues vea una cierta coherencia y lógica en lo que hace y la busque. Estudiantes y todos los miembros de la comunidad, ¿verdad?, cómo aportar y desarrollar ese crecimiento personal y ese permanecer en esa comunidad de una forma armoniosa... en el sentido de que siempre vean cuando se están manejando las cosas, es decir ¿para dónde va cada cosa? Y puedan ser capaces de mirarlo en el sentido que ¿esto, qué resultado tiene?, ¿qué se espera?, y en un momento dado, incluso, ¿cómo pudiese hacerse mejor? o puedo decir también, - “creo que no está muy bien, pues mirémoslo”... Pensamiento crítico, en el sentido de evaluar las propuestas, las perspectivas, las participaciones para comprender que consecuencias trae en forma bastante concreta, es decir, en forma bastante analizable. Cada conducta, cada comportamiento, cada propuesta de una realidad x, a dónde nos lleva. (Docente 4)

Enseñar a pensar

Implica un docente que enseñe a pensar y le permita al estudiante ser actor de su propio aprendizaje: “el ideal es formar a la persona desde la razón (primera modernidad), desde el

enseñar a pensar, no desde la obligación, para que pueda existir ciudadanía autónoma” (Docente

1). Los estudiantes definen esta forma de aprendizaje como algo muy diferente que les permite ubicarse desde otra óptica en su manera de aprender:

Yo considero que lo más delicado que hay es que muchos estudiantes que ingresan a la UNAD creen que es una universidad común y corriente. No creo que sea así, me atrevo a decir que es la universidad más complicada en toda Colombia, porque nosotros hemos estado acostumbrado a estar en una educación tradicional, en la cual nos guían los profesores constantemente, dicen haga esto y haga aquello, pero jamás nos han dado la libertad de explorar otros tipo de fuentes bibliográficas y otro tipo de conducta que nazcan del estudiante como actor de su propio aprendizaje. Yo vengo de una universidad presencial y llegué a la UNAD y fue muy complicado, aprendí con el transcurso del tiempo que te educan en una materia que se llama metodología del trabajo académico, me llamó la atención ese tipo de aprendizaje autónomo y me di cuenta que era muy diferente, por eso muy complicada porque no estamos acostumbrado a este tipo de educación, ojalá se pudiera impartir desde la primera infancia en adelante porque aquí sale gente de progreso para el país”. (Estudiante 2)

Cortina (2006) afirma al respecto: “Educar en la autonomía, en la ciudadanía activa, supone pertrechar a los alumnos también de razones y ayudarles a ponderar cuáles son más poderosas, de forma que puedan ir decidiendo por su cuenta”.

El docente adquiere compromiso de enseñar a pensar de manera crítica, para que el estudiante tome decisiones pertinentes, le da herramientas para tener sus propios criterios, lo

motiva a atreverse a pensar diferente a los modelos estructurales establecidos. Por ello el objetivo es “que realmente a la gente la ponga a pensar y que ojala el estudiante piense totalmente diferente a lo que es el docente o lo que se impone desde muchas estructuras sociales” (Docente 1). Esto se logra desarrollando procesos de pensamiento en el estudiante.

El pensamiento crítico tiene sus bases en la razón en el bien pensar (que expresa un poco Descartes) en realizar un proceso de razonamiento de manera lógica, que es analizar, (dividir el todo en partes para poder conocer). La palabra crítico viene de la palabra crisis, que es un cambio imprevisto por lo cual se tiene que separar las cosas y se debe decidir, para enfrentar el cambio imprevisto... Cuando no se enseña a pensar, no vemos y quienes “ven” nos pueden manipular desde el miedo, la presión, el engaño, el limitarse a cumplir por cumplir lo legal. Por eso no se construye autonomía en beneficio de una cultura (Docente 1).

Frente al rol que debe ejercer el docente en esta formación Giroux expresa:

El profesor, ante todo, debe ser un trabajador intelectual crítico/reflexivo que desde la construcción de una argumentación sólida nacida de una visión académica profunda de las realidades económicas, políticas y sociales, cuestione y le proponga herramientas a sus estudiantes para cuestionar las estructuras de poder que dan génesis y legitiman formas de conocimiento productoras de unas verdades y estilos de vida degradantes de las maneras de pensar y de percibir el mundo que conllevan a privilegiar y enaltecer los ámbitos del mercado y a quienes los detentan a favor de sus intereses particulares. Frente

a esta realidad, la pedagogía desde el centro mismo el sistema educativo y de la escuela deben construir resistencias, favoreciendo la construcción de un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, para que ello se dé, el primer paso que se ha de dar es que los profesores se sientan y conviertan en intelectuales, profesionales reflexivos sobre su propia condición y situación y sobre las exigencias que demandan las prácticas pedagógicas como prácticas éticas, políticas y disciplinares. (1998, p. 29)

La estructura académico pedagógica, el acompañamiento docente y la mediación virtual pueden ofrecer al estudiante estrategias diseñadas para enseñar a pensar “es posible hacer este proceso dentro de nuestra plataforma, en el sentido de estructurar las cosas donde los actores puedan mirar, las consecuencias de las cosas, trabajarlas en grupo, mirar resultados, y seguir adecuadamente” (Docente 4). Al respecto autores como Larreamendy-Joern (2006) afirman que la tecnología por sí sola no garantiza una buena educación, requiere de parte del estudiante compromiso, una visión clara de lo que necesita y debe aprender, y de parte del docente un conocimiento profundo de los temas a impartir.

Los estudiantes experimentan el diseño del aula virtual con sus estrategias como la posibilidad que se le ofrece para dinamizar proceso que le permita pensar por sí mismos:

Pienso que la universidad sí aplica estrategias que inciden en los estudiantes. Nos da las herramientas como lo es la plataforma, el módulo, los temas, las actividades, eso que tenemos que realizar y desarrollar por cuenta propia cuenta, como para ir agilizando ese aprendizaje y a la vez llenando esos vacíos de nuestro conocimiento. El papel de la universidad también es muy importante y esencial porque gracias a la metodología que se

ofrece permite al estudiante ser independiente, él mismo es el que construye su proceso académico, entonces se fomenta ante todo una ciudadanía autónoma, gracias a esa metodología a través de la mediación virtual. (Estudiante 3)

En este sentido, los foros regionales y nacionales son experiencias que aporta y fortalecen los procesos de enseñar a pensar utilizando herramientas como la Webconference.

La UNAD nos ha ofrecido a los estudiantes foros a nivel regional y nacional, con videoconferencia abierta, es una gran experiencia de la UNAD, si se logra hacer este tipo de actividades en las diversas escuelas con mayor frecuencia vamos a tener una mayor nivel de profundización y de academia. (Estudiante 2)

Empoderamiento.

El pensamiento crítico debe trascender y llevar al estudiante al empoderamiento. El conocimiento empodera, compromete y da criterio para la toma de decisiones:

El proceso de empoderar se tiene que tratar de acelerar; enseñar a un estudiante a realizar un derecho de petición, una tutela, las instituciones a las que debe acudir en caso de ser vulnerados en sus derechos, porque a las instituciones educativas les da miedo empoderar a los estudiantes. Se requiere enseñar al estudiante a realizar procesos sociales y participativos. (Docente 1)

Lo que fundamenta realmente la misma sociedad es la misma construcción de pensamiento y ese pensamiento empodera a la persona para que después ese pensamiento

se traduzca en cumplimiento de los deberes y en la exigencia de los derechos, porque muchas veces nos centramos en exigir derechos pero no en cumplir deberes”.(docente 2).

Para Cortina (2006) educar en la autonomía, en la ciudadanía activa, supone pertrechar a los alumnos también de razones y ayudarles a ponderar cuáles son más poderosas, de forma que puedan ir decidiendo por su cuenta. Un conocimiento que empodera aporta a la construcción de una ciudadanía activa, pero esta requiere de intenciones claras, de una pedagogía crítica. Al respecto autores como Mc Laren afirman que:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general [...]. La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica”. (1995, p.136)

5.2.2. Bien común.

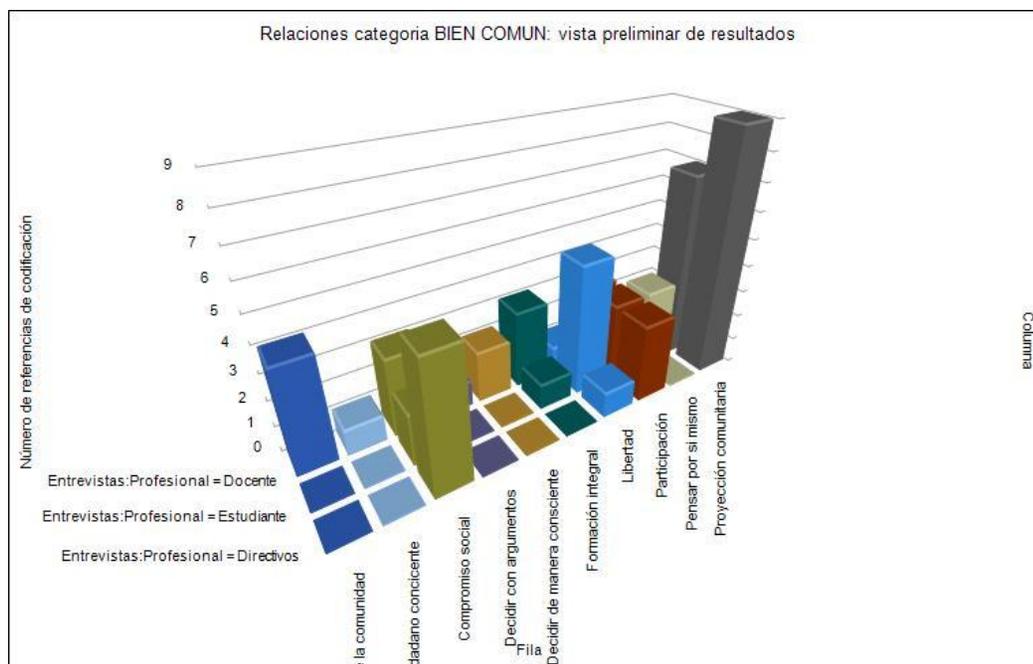


Gráfico 14. Bien común

Para la comunidad educativa de la UNAD el bien común se convierte en una categoría emergente que se consolida mediante las siguientes subcategorías: Bien de la comunidad, Compromiso social, Decidir con argumentos, Libertad, Participación, Proyección comunitaria y Compromiso Social.

Bien de la comunidad.

Motiva el reconocimiento del otro buscando el bien de la comunidad “la sociedad y la comunidad es mucho más importante que lo individual” (Docente 1). “Y esto es lo que expongo en el Cuento: desarrollo del ser humano hacia horizontes que llevan a la prosperidad material y espiritual pero pensando de manera global y de una manera grupal, es decir sin olvidarnos del otro” (Docente 2).

Ciudadanía autónoma... tiene que ver con en el sentido de la responsabilidad del individuo con su contexto cultural-social, es decir, la autonomía, yo puedo buscar mis recursos, para manejar mis obligaciones con la comunidad y para ubicarme dentro de eso que debo hacer y yo voy a hacer, y que tengo como objetivo”. (Docente 4)

Compromiso social.

Acciones que propician en las personas mayor interacción social, posibilitando un compromiso social con la que se asume una posición política y liberadora en la búsqueda del bienestar comunitario. Al respecto algunos de los entrevistados manifiestan: “Es importante enseñar a la persona a hacer las cosas pensando en el máximo bien social, es decir desde hacer las cosas que beneficien a los otros, antes que satisfacer los intereses individuales (no confundir con el utilitarismo)” (Docente 1). Un compromiso social no solo del estudiante sino que parte desde la universidad haciendo vida su misión:

Sinceramente a mí me gustó cuando entré a la institución y conocí que la universidad llega a los lugares donde las otras no llegan, eso es más valioso y estoy seguro que hay muchos rincones del país donde la sociedad, donde las comunidades necesitan y van a querer educarse seguramente lo van hacer por la UNAD. (Docente 3)

Se debe formar desde el campesino, desarrollar su creatividad y sus actitudes para que no abandone su entorno y trabaje por la sociedad. (Estudiante 2)

Se pueden hacer alianzas, creo que hay manos y hay grupos u organizaciones nacionales e Internacionales que puedan ayudar. (Docente 2)

Hay que hacer como lo ha hecho la UNAD, descentralizar la educación con más calidad y cobertura, para lo cual se necesita más docente, más gente capacitada que pone en práctica lo que ha aprendido en beneficio del país. (Estudiante 2)

Decidir con argumentos.

Prácticas que aportan para que los estudiantes puedan decidir con argumentos:

Entonces, ¿Qué pasa cuando un estudiante tiene excusas sin fundamento suficiente?, sino le exiges lo que estás es impidiendo que realmente se desarrolle ciudadanía autónoma, porque el estudiante no está formándose en un concepto de organización y disciplina hacia los ejercicios de la comunidad, que es el decidir pero con argumentos ¿verdad?”

(Docente 4)

Acciones que empoderan a las personas con su formación integral:

Hacer vida académica a través del cine, la literatura, el arte, la cultura, el folclor. En palabras de Martha Nussbaum, cómo es posible que en un país de una transformación del sistema educativo como E.U se deja de lado las artes y las humanidades, o las vean como un simple relleno. (Docente 3)

Para mi quiere decir el perfil de un ciudadano que propende con su desarrollo de manera integral, es decir, con todo lo que su entorno le provee para el también hacerse participe de la continuidad de proyectos que guardan relación con sus congéneres. Y nuestra Institución está proyectada para eso específicamente, para alcanzar objetivos que ayudan

al progreso intelectual y por consiguiente al logro de la liberación de la pobreza mental y física. Hay que trabajar esos ciudadanos autónomos, que se queden en nuestra Universidad y que sean preparados desde el inicio de sus estudios para que incursionen en esta praxis que conlleva hacia el desarrollo del ser. (Docente 2)

Por su parte, para Bolívar:

(...) la ciudadanía consiste en capacitar a todos los alumnos con lo indispensable para moverse y ejercer como ciudadano. Esto comprende, al menos, dos dimensiones: (a) Hábitos, virtudes cívicas o comportamientos necesarios para una buena convivencia ciudadana: aquellos “mínimos éticos” que una persona debe tener para saber convivir; y (b) Conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir su preparación profesional. (2008)

Libertad.

Formar para la libertad brindando elementos que enriquezcan la capacidad de decisión y liderazgo que construya comunidad:

Más participación de los estudiantes, desafortunadamente las personas somos muy dadas a que nos digan las cosas y que nos manden, no tenemos la iniciativa de hacerla nosotros mismos, por eso cuando hablo de hombre libres es eso, tener la capacidad de decisión y liderazgo dentro de una organización. (Estudiante 2)

Aportando fundamentos que posibilite construir un proyecto de vida coherente, con la:

...posibilidad de ser libre, de ser parte activa de la comunidad donde puedan desarrollarse todos y somos un ente organizado digamos dentro de estos si podríamos decir que aquí todos somos ciudadanos autónomos, somos participativos, somos responsables, hemos podido reflexionar en conjunto, hemos podido escucharnos, ser críticos y consecuentes. En la libertad que tengo yo como individuo dentro de unos límites, mejor dicho siempre voy a tener unos límites que van hasta donde empieza la libertad del otro, pero soy libre para pensar, soy libre para decidir, soy libre para ejecutar mis acciones, para ejecutar mi vida. (Estudiante 1)

Según Freire, “la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad” (2001, p.72).

Participación.

Formar para la Participación social con argumentos desde un pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido, “...podemos todos participar desde las pequeñas cosas y esa participación desde las pequeñas cosas sobre las que deberíamos trabajar, con espíritu crítico y no del que critica por criticar, sino con argumentos, con pensamiento crítico y reflexivo” (Estudiante 1). En el proceso de aprender nada más aprende verdaderamente quien se apropia aquello que se aprende, transformando lo que se consigue, y siendo capaz, así, de reinventarlo; quien es capaz de aplicar aquello que ha aprendido/consigue situaciones existenciales concretas (Freire, 1973).

La participación que brinde una orientación hacia la solución de problemas sociales aporta a la formación ciudadana del estudiante.

Creo que hay muchas prácticas en la medida que pueden participar en diferentes consejos de la universidad, creo que hay otras prácticas también desde los mismos semilleros de investigación... Los grupos de investigación deben orientarse más a la solución de problemas sociales. (Docente 1).

Yo creo que los niveles de participación de la comunidad estudiantil se deben seguir trabajando desde la mediación virtual y en encuentros presenciales. Las prácticas pedagógicas, los semilleros de investigación, son espacios de discusión, de crecimiento pedagógico, académico. (Docente 3)

La UNAD sí tiene abiertos espacios de participación para estudiantes, espacios de participación a través de los foros en cada escuela. Hay la posibilidad a través de la red estudiantil, en la misma página virtual, la cual me gustaría fuera más amigable y motivable. (Estudiante 1)

Para Freire (1973) la problematización es inseparable de situaciones concretas e implica un retorno crítico a la acción. Es fundamental para ello la creación de espacios de participación dentro de la dinámica universitaria:

...otra táctica excelente es la de los talleres y congresos que organiza la UNAD, me parecen que son muy buenos, el de psicología, los congresos de filosofía, y un valor agregado que tiene es que los congresos de filosofía por lo general tratan de que el

estudiante sea el que escriba su ponencia, eso es una práctica que lo motiva a uno y se ve uno como que está incluido en una universidad , no solamente traen personas de afuera que está en alto rango, sino que también al estudiante le dan el derecho de participar, de exponer, de hacer su ponencia. La universidad le patrocina los viáticos, le patrocina todo lo que necesite, esto también es una bonita práctica de la UNAD para fortalecer la ciudadanía autónoma. (Estudiante 4)

En consecuencia, se necesita mayor apoyo de estos elementos en el currículo informal para ofrecer a los estudiantes, escuelas y sistemas de educación una oportunidad mejorada para participación democrática de la juventud (Print, 2007).

Proyección comunitaria.

Formar para la Proyección comunitaria es incentivar para que el contexto social no sea indiferente, e identificar que la realidad se pueda asumir de una manera crítica y responsable. “Proceso en el que las personas actúan de manera consciente y responsable con su contexto social, cultural en la que asumen compromisos y decisiones en proyectos que buscan el empoderamiento y el desarrollo comunitario” (Docente 3).

Al respecto Cortina afirma que

la educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la

capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible.” (1999, p.119).

La Universidad trata de llegar al ciudadano estudiante, le da herramientas. “El proyecto de aprendizaje se basa en problemas o en estudios de casos y hace como que uno trabaje con la problemática de las comunidades” (Estudiante 6). En esta trama pedagógica, al entender de González Ramírez, el estudiante debe “...aprender a ser sujeto activo y comprometerse con las exigencias y retos que le propone su propio aprendizaje. Debe mejorar sus formas de comunicación y participación, y el sentido de sus responsabilidades” (2005, p.45).

Compromiso social.

Formar para la proyección comunitaria requiere diseñar estrategias pedagógicas adecuadas que incentiven un acercamiento y compromiso con el contexto. Al respecto los estudiantes expresan que:

La universidad ofrece todas las herramientas, por ejemplo, el sistema de evaluación y el proyecto de aprendizaje tiene estrategias que ayudan a trabajar las problemáticas de las comunidades, algunas de estas estrategias son aprendizaje basado en problemas, en proyectos y estudios de casos; estos hacen que uno analice el problema y pueda pensar en herramientas serias de ayuda. (Estudiante 6)

La mayoría de cursos que la universidad nos ofrece dejan evidenciar que está trabajando con las comunidades. La UNAD dentro de su misión plantea trabajar con las comunidades, ser comunitario, está enfocada hacia las problemáticas que enfrenta la

comunidad o la sociedad, creo que es un método muy directo que la universidad tiene para poder actuar en el campo. (Estudiante 5)

La universidad hace énfasis en los proyectos solidarios, en que los estudiantes participen en su contexto y pueda reflexionar. (Estudiante 1)

Es tiempo de que incluyamos los problemas, solucionemos los problemas que hay en nuestras sociedades, entonces hacia eso se está inclinando la UNAD y me parece que es algo muy acertado. (Estudiante 4)

En este sentido, se presentan estudiantes dispuestos a trabajar no solo en su desarrollo sino también por bien común:

Visto desde mi visión pedagógica y desde mi experiencia sí, se captan muchos estudiantes con deseos de ser partícipes en su labor como tal... dentro de los procesos que se dan en una región para desarrollar no solamente el entorno sino también para desarrollar el ser humano, entonces sí hay espacio disponible en nuestra UNAD y sí hay ciudadanos... y sí hay estudiantes dispuestos a trabajar no solamente de manera personal sino por un bien común. (Docente 2)

Formar para la proyección comunitaria es despertar en el estudiante la sensibilidad por el otro más necesitado, marginado. Freire (1973) expresa que la tarea del educador, por lo tanto, consiste en problematizar para los estudiantes el contexto al que tienen acceso. Al respecto los estudiantes manifiestan su sensibilidad y necesidad de compromiso y proyección comunitaria: “Pues yo creería que llegarles a las comunidades a las personas menos favorecidas, pienso yo

que actuando desde ese punto se puede lograr muchas cosas” (Estudiante 5). Expresiones que manifiestan una postura que les permite no solo ser unos espectadores más de problemáticas sociales, sino que desarrolla su interés por ser parte de la solución:

...ojala todos pudiéramos ser participativos en las comunidades, ojala todos pudiéramos indagar, para ello debemos preguntarnos: ¿yo qué apporto y qué pienso?, ¿qué estoy haciendo realmente con mi comunidad, por la comunidad?, y ¿qué estoy haciendo por el otro? Porque acá es muy fácil criticar al mendigo, al raponero de la calle, pero no somos conscientes de que ese que está robando probablemente es una persona abandonada, una persona que seguramente creció en unas condiciones precarias, sin educación, sin afecto, y que ese problema social que estoy viviendo no es un problema social mío, sino de toda una comunidad que no ha volteado los ojos a lo que somos. Somos una comunidad y no somos suficientemente conscientes de que podemos todos aportar algo”. (Estudiante 1)

5.2.3. Comunicación.

Otra de las categorías emergentes es la Comunicación, según los actores educativos esta se puede desarrollar mediante las subcategorías Formación ético dialógica y Trabajo colaborativo

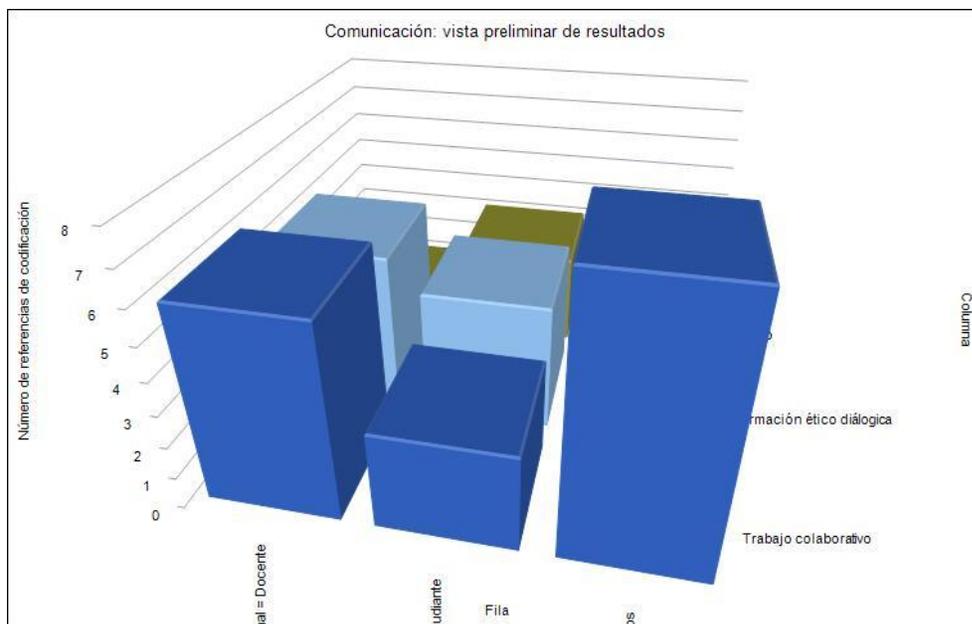


Gráfico 15. Comunicación

Formación ético dialógica.

Esta formación ético dialógica se puede considerar como una alternativa que posibilita construir consensos y disensos:

La dimensión comunicativa es el acto principal de la democracia, porque así como hablo y me escuchan, yo también. De manera que el diálogo argumentado y crítico propicia la mejor decisión que beneficie a todos. (Docente 1)

La ciudadanía autónoma es una actividad democrática o un diálogo colectivo donde se participa para construir consensos y disensos a partir de sus conocimientos e ideas. Las personas individualmente aportan desde ciertas actividades y roles construyendo sociedad. (Estudiante 3)

No hay sociedad autónoma y no hay un pensamiento autónomo sino se favorecen espacios donde se pueda dialogar, se pueda debatir, donde se pueda construir, mientras tanto no hay una sociedad autónoma. (Docente 1)

Entonces, allí en el ejercicio de la historia, hay un personaje que previendo los problemas que se le pueden presentar, está tratando de buscar alternativas, haciendo uso de esa autonomía ciudadana, es decir, buscando el diálogo con las autoridades, con las personas, para proponer cosas —“las circunstancias en las que estoy, no me van a ayudar, pero yo quiero proponer algo, para ver si podemos llegar a un acuerdo que me ayude”—, no esperando que pasen los problemas, para después solucionarlo, sino previendo antes. (Docente 4)

Para Catoriadis (2002) la plataforma tecnológica informativo – comunicativa debe servir, entonces, al interés de lograr la “autonomía” como ejercicio revolucionario consistente en la consolidación de “sociedades que se cuestionan a sí mismas, [y de] individuos capaces de poner en tela de juicio las leyes existentes” (p.159).

Por ello es fundamental una formación ético dialógica que brinde herramientas para toma decisiones consecuentes:

...si cada uno fuera éticamente más consciente de su desarrollo, que implica formarse y para que se forma y por qué se está formando, probablemente podría como sacudirse un poco más, sacudirse en el sentido de dejar la pereza mental y permitirse explorar, y el estudiante pueda tomar conciencia de su responsabilidad como individuo y de su responsabilidad social. (Estudiante 1)

...la pregunta que debería estar presente en todas las facultades o escuelas de la UNAD, con la crisis de la justicia y corrupción que ha empañado a Colombia, es una pregunta que tendría que ir al fondo, ¿qué ciudadano estamos formando, para que pueda tomar decisiones de manera idónea (...), que este siendo inmunizado contra los ataques de la corrupción? ¿Qué profesionales estamos enviando allá a la sociedad? Ese ciudadano está en una permanente formación ética que lo coloque en una sociedad donde las propuestas indecentes están dadas en la vuelta de la esquina y tenga la posibilidad de decidir consecuentemente. (Docente 3)

Se requieren prácticas que posibiliten el respeto al otro mediante la convivencia y acciones intencionadas:

...Debe trabajarse sobre el comprender las consecuencias de hacer las cosas de una forma correcta, autónoma o de una forma, que de pronto genere dificultades con los demás y consigo mismo para lograr los objetivos X, verdad, que tiene esta comunidad". (Docente 4)

Yo creo que el acompañamiento es una estrategia muy, muy valedera, creo que la UNAD está fortaleciéndose poco a poco en eso, el acompañamiento de los tutores es vital y creo que lo que más se debe apoyar en la UNAD es que no solamente se dedique a enseñar la asignatura como tal sino que también den una formación con valores como respeto a través del diálogo. (Estudiante 4)

...creería que una de las estrategias principales para lograr un ciudadano autónomo es crear conciencia mediante estrategias para que la gente actué de una manera más

ejemplar... esto quiere decir respetando a los demás, esto se puede hacer creando unos cursos para poder desarrollar ese proyecto de una manera más organizada. Se debe capacitar a la gente para la convivencia, libertad de expresión, respeto al otro, su pensamiento, lo que siente. Yo creo que se puede aprovechar los medios que la universidad tiene para ejecutarlo: la televisión, la radio, el internet y con trabajo de campo. (Estudiante 5)

Gozálvez al respecto expresa:

La educación ciudadana trata de aprovechar el caudal tecno-comunicativo para la apertura al otro próximo y lejano, en el cultivo y la búsqueda constante de nuevos horizontes experienciales y mentales, sobre todo cuando se trata de los horizontes de la participación cívica, del interés social y de la justicia en clave cosmopolita. La educación tecnológicamente matizada es una oportunidad para la amplificación y el enriquecimiento del campo de la experiencia, ampliación que, sin embargo, ha de ser un acicate para la ciudadanía de los alumnos, los futuros constructores de la realidad social y humana. (2011, p.138)

El Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se entiende como la posibilidad de pensar en los demás

desde el trabajo colaborativo, el estudiante tiene la posibilidad de pensar en los demás.

(Pensar en los demás es entender que lo que yo hago como “estudiante” o como persona

afecta —bien o mal— de una o de otra forma a otras personas. No hay nada más recíproco que eso. Lo que hacen otros también me afecta. Para que con mis aportes también ayuden a construir igualmente respetándole esos tiempos a los demás participantes, en la medida en que yo dejo mi trabajo para última hora estoy impidiendo realmente que el otro también tenga las herramientas de pensamiento a tiempo, o los criterios que yo tengo a tiempo para poder construir, entonces, cada vez que yo postergo mi participación en un foro colaborativo, creo que estoy postergando, estoy dejando por fuera al otro realmente la dimensión comunitaria y la dimensión democrática porque estoy dejando que otros decidan o participen y que mis aportes, no los estoy valorando lo suficiente. Sólo pienso en mi nota, en mi aporte, pero no participo pensando en los demás. (Docente 1)

Los Foros de trabajo colaborativos pueden ser espacios privilegiados para formar el pensamiento crítico y problematización de la realidad, esto implica un cuidado especial en el diseño de la estrategia por parte del docente para que el estudiante comprenda la esencia de este espacio en la educación virtual requiere creatividad y claridad en su planteamiento.

Yu & Kuo (2012) consideran que para mejorar la integración y el compartir información entre los miembros del grupo colaborativo en educación virtual, el instructor debería considerar cuidadosamente temas como dependencia, conflictos y confianza, que se trabajen en equipo, para buscarle soluciones dentro del grupo virtual, con el fin de asegurar la viabilidad del modelo educativo.

...los trabajos colaborativos, cuando de verdad, hay colaboración y aportes, esa es una ciudadanía de forma autónoma en la que el estudiante va a construir un pensamiento crítico, va a aplicarlo, va a revisar materiales con los compañeros, va a generar una propuesta personal o un análisis, una comprensión y un nuevo dominio de eso, que se espera que aprenda, esa competencia y la va a poner en práctica, con un resultado X que se supone el trabajo colaborativo debe promover. (Docente 4)

Schwartz et al. (2001) evidencia que los estudiantes que han participado en grupos colaborativos y en los enfoques educativos auto-dirigidos, tienen mayor probabilidad de desarrollar un profundo enfoque hacia el estudio, retención del conocimiento con memoria de largo plazo y enriquecimiento de la motivación hacia el aprendizaje.

Por ello, es fundamental identificar un diseño que lleve a problematizar la realidad:

los foros colaborativos son espacios interesantes cuando la participación se orienta desde una estrategia pedagógica que problematice una realidad, repito el sujeto se instala en una realidad y si le plantea una estrategia pedagógica que le ayude a visibilizar eso que está oculto en esa realidad, en ese sentido es una forma en que se pueden convertir esos foros de trabajo colaborativo en un espacio interesante de formación en ciudadanía autónoma. (Docente 3)

De igual manera, la interacción que privilegia la convivencia intercultural realiza grandes aportes porque “desde el momento que se ingresa a la universidad se adquiere cierto

compromiso, cierta responsabilidad, se aprende a trabajar en equipo, se aprende a trabajar con el otro” (Estudiante 6).

Colombia es un país pluricultural y pluriétnico. Los foros son un reflejo de interacción cultural, en los foros interactuamos fácilmente por ejemplo personas del altiplano de Bogotá con una del Atlántico o del Pacífico, en ese foro se ven reflejados patrones de comportamientos que afortunadamente no se han etiquetado. Cada uno(a) se expresa desde su cultura, desde su región, eso sí, tenemos unas normas de convivencia y ahí se logra evidenciar la ciudadanía. (Estudiante 2)

5.3. Política institucional frente a la formación en ciudadanía autónoma a partir de las concepciones de la comunidad académica de la UNAD

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD cuenta con documentos institucionales de direccionamiento estratégico como el Proyecto Académico Pedagógico Solidario – PAPS. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ley 115/94), el Proyecto Educativo Institucional

es el proceso de reflexión y enunciación que realiza una comunidad educativa, orientado a explicitar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre el individuo y la sociedad, la concepción de educación y el modelo de comunicación en el que se sustenta. (UNAD, 2011, p.23)

En este sentido, la UNAD, como entidad pública, científica y cultural, socialmente responsable, procura en concordancia con los objetivos nacionales, sus lineamientos institucionales, dar respuesta a las necesidades fundamentales que las comunidades presentan, para desarrollar su potencial productivo y de aprendizaje autónomo.

Amparados en la esencia misional y procurando ser una alternativa de educación con calidad para todos, la UNAD propone el Sistema de Servicio Social Unadista SISSU, como una estrategia solidaria, interdisciplinar, de interacción comunitaria y de reconocimiento recíproco, que busca principalmente desarrollar procesos de transformación social, pero también dé formación integral y liderazgo transformador, en los actores de su comunidad académica, en aras de un desarrollo comunitario.

Las categorías de análisis que se visualizaron desde los documentos de política institucional fueron: Pensamiento Crítico, Bien Común y Comunicación. En el Proyecto Académico Pedagógico Solidario PAPs, la categoría Pensamiento crítico, contempla las subcategorías: Sujeto crítico y Enseñar a pensar. En la categoría Bien Común las subcategorías: Bien de la comunidad, Compromiso social, Formación integral, Libertad, Participación, Proyección comunitaria. Y en la categoría Comunicación se encuentran las subcategorías: Formación ético dialógica y Trabajo colaborativo. En el documento Sistema de Servicio Social Unadista SISSU, la categoría Pensamiento crítico, se encontraron las subcategorías Sujeto crítico y Empoderamiento. En la categoría Bien Común las subcategorías Bien de la comunidad, Compromiso social, Formación integral, Libertad, Participación, Proyección comunitaria. Y en la categoría Comunicación la subcategoría Formación ético dialógica.

Categorías	PAPs	SISSU
Política institucional		
Pensamiento	Sujeto crítico	Sujeto crítico
Crítico	Enseñar a pensar	Empoderamiento
Bien común	Bien de la comunidad	Bien de la comunidad
	Compromiso social	Compromiso social
	Formación integral	Formación integral
	Libertad	Libertad
	Participación	Participación
	Proyección comunitaria	Proyección comunitaria
Comunicación	Formación ético dialógica	Formación ético dialógica
	Trabajo en grupo	

Tabla 13. Categorías y subcategorías documentos política pública institucional

La entrevista realizada a los directivos de la UNAD permitió visualizar las siguientes categorías de análisis: Pensamiento crítico, bien común y comunicación. La categoría pensamiento crítico, vislumbra las subcategorías: Sujeto crítico, enseñar a pensar y empoderamiento. En la categoría bien común las subcategorías Compromiso social, Formación integral, Libertad, Participación, Proyección comunitaria y la categoría comunicación: Formación ético dialógica y trabajo colaborativo.

La metodología empleada consistió en analizar lo concerniente a cada categoría y verificar en que parte de los documentos se encuentra y como estos coinciden con las afirmaciones de estudiantes, docentes y directivos a continuación se presenta el análisis;

Para docentes y estudiantes la categoría pensamiento crítico se desarrolla en el ejercicio de las siguientes subcategorías: sujeto crítico, enseñar a pensar y empoderamiento, la categoría bien común bien de la comunidad se forma mediante las subcategorías: Bien de la comunidad, compromiso social, decidir con argumentos, formación integral, libertad, participación, proyección comunitaria. Y la categoría comunicación se desarrolla con las subcategorías: Formación ético dialógica y trabajo colaborativo.

5.3.1. Pensamiento crítico.

Sujeto crítico.

Sujeto crítico es aquel que autogestiona y se empodera del conocimiento, capaz de aprender, aportar y participar “en el potencial creativo, en la actitud crítica y en el trabajo arduo y honesto de nuestra comunidad universitaria” (PAPS, pág.34).

El estudiante no solo autogestiona conocimiento, sino que también se autogestiona en sí mismo como sujeto, se autogestiona reconociendo e identificándose con sus derechos, con sus deberes con su posibilidad de participar, con su posibilidad de generar y de identificarse como alguien capaz de aprender, aportar, hacer que otros aprendan... Hacer que el estudiante, sea capaz de reconocerlo, de identificarlo, de traerlo de darle un “uso” al conocimiento, al aprendizaje. (Directivo 3)

Desde el proyecto académico pedagógico solidario Unadista se hace un reconocimiento al estudiante como centro del aprendizaje y la universidad intencionalmente pretende desarrollar

unas características particulares a partir de la apropiación crítica de la realidad y desarrollo del aprendizaje autónomo:

Reconoce que el centro del aprendizaje es el estudiante, quien debe responder por la gestión de su formación, a partir de la apropiación crítica de la realidad, el desarrollo de su propio potencial de aprendizaje y la capacidad de autodeterminación, autocontrol y autogestión, lo cual fundamenta el aprendizaje autónomo y la autogestión formativa. (PAPS, p.46).

Por su parte, el SISSU hace alusión a la educación liberadora como aquella que puede ayudar a formar un ser humano más auténtico un sujeto crítico, responsable del desarrollo social y personal:

“La educación es liberadora e innovadora, si traza como objetivo primordial de su acción, contribuir a la transformación del hombre mismo y a su desarrollo integral, a través del aprendizaje de la autenticidad, el pensamiento autónomo y el ejercicio de la libertad; la inducción y el desarrollo de la capacidad creativa y productiva de los educandos; la autoafirmación de las capacidades críticas y transformadoras de la realidad; la decisión consciente para la participación responsable en los procesos de desarrollo social y personal; la búsqueda de la verdad y la práctica de la justicia, y el desarrollo de la cooperación y la solidaridad universal. (SISSU páginas 18 y 19) (Lebret, citado por Ramón, 1986, p.18)

Cuando se concibe al estudiante como un sujeto crítico que no solo autogestiona y se empodera de su conocimiento, sino que es capaz de participar dándole un uso, se puede interpretar un interés desde las directrices institucionales, por la apuesta a una propuesta política. Rémond (2000) al respecto afirma:

La educación debe ser también una educación para la política y para la democracia. Pues la ciudadanía no es solamente una dimensión de la personalidad, sino también una necesidad para el buen funcionamiento de la democracia. La iniciación a la vida política, la preparación para la acción del ciudadano forman parte de la responsabilidad de la escuela y del profesorado y son incluso inseparables del acto de enseñar. (p. 35)

El aprendizaje autónomo, como elemento constitutivo de la Educación Abierta y a Distancia, permite al estudiante autorregular sus propios ritmos de aprendizaje de manera consciente y responsable.

El diseño de los currículos problémicos de la UNAD se fundamentan en el desarrollo del pensamiento autónomo, cada estudiante adquiere y debe tener una propia conciencia de su papel, no solamente en su rol de estudiante, sino también en su rol como ciudadano y como miembro de una comunidad. (Directivo 5)

Hay unos elementos importantes en la UNAD, los estudiantes son sujetos de su aprendizaje, elemento fundante del PAPS. El segundo elemento es el solidario, el proyecto académico pedagógico en el que estudiante se reconoce como ser social. (Directivo 3)

En el Proyecto académico pedagógico solidario se hace explícita la visión sobre el desarrollo de la autonomía como proceso permanente en la consecución de la mayoría de edad:

La autonomía se ha interpretado, sobre todo, a partir de la Ilustración y del texto de Emmanuel Kant al respecto, como uno de los síntomas de madurez del ser humano. El hombre plenamente desarrollado no necesita recibir las normas de fuera sino que es capaz de dárselas a sí mismo. Evidentemente, esto no es algo que se logre de la noche a la mañana, sino que, se podría decir, es tarea para toda una vida. Desde esta visión, la universidad promueve al estudiante en el logro de su mayoría de edad a través de la autorregulación, el trabajo independiente y el desarrollo de actividades académicas y sociales que implican la autodisciplina. (PAPS, p.73)

Enseñar a Pensar

Enseñar a pensar desde la educación a distancia virtual implica ubicarse en un nuevo paradigma pedagógico contextualizado:

De acuerdo con Ramón (2004), la educación abierta, a distancia y en ambientes virtuales debe fundarse en las siguientes consideraciones: No se puede reducir simplemente a una estrategia metodológica; ella exige e implica un nuevo paradigma pedagógico contextualizado en un nuevo escenario nacional e internacional y centrado en una nueva concepción de enseñar, aprender y conocer, con énfasis en el aprendizaje autónomo, el

manejo dinámico del espacio, el tiempo cronológico y la capacidad para aprender. (PAPs, p.44)

Requiere proporcionar una estructura o andamiaje al estudiante representado en recursos didácticos, pedagógicos y técnicos:

El aprendizaje autónomo en si no es nada sin el sujeto aprendiente, y el sujeto aprendiente en este caso es el estudiante por lo tanto cuando se revisa esa figura, ese individuo como tal, digámoslo así como en un andamiaje que le favorece el conocimiento, el andamiaje pues aquí estaríamos hablando de todos los recursos didácticos, pedagógicos y técnicos, pues entonces queda clarificado como aquel que tiene las posibilidades, las disposiciones para aprender solo, para aprender con otros y para enseñar también a partir de sus experiencias sociales y de sus contextos reales. (Directivo 3)

Según el Proyecto académico pedagógico solidario de la UNAD la formación de personas como sujetos autónomos, morales y sociales

exige e implica pensar la Universidad como una entidad formadora de hombres y mujeres capaces de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser personas y aprender a convivir juntos, como lo expresa la UNESCO en su informe “La educación encierra un tesoro. (Delors, 1996) (PAPs, p.76)

Desde el punto de vista de los propósitos formativos de la UNAD, esta promueve en el estudiante el logro de su mayoría de edad a través de la autorregulación, el trabajo independiente y el desarrollo de actividades académicas y sociales que implique la autodisciplina (PAPs, p.74).

Apple y Beane (2005) resaltan el papel protagónico del docente en la EaD, consideran que el profesor es el responsable de liderar los procesos de aprendizaje en el estudiante posibilitando la vivencia de experiencias democráticas en la escuela, así como la necesidad de desarrollar la capacidad de emitir juicios, realizar acciones autónomas, razonar los motivos por lo que hace una elección u otra (Imbernón, Majó, Mayer, Mayor, Menchú & Tedesco, 2002). De igual forma para Guri-Rosenblit “el acceso a la información por sí solo no se convierte en mecanismo de conocimiento sin la asesoría de un tutor o experto” (2005, p.17). De modo que se requiere asegurar que los estudiantes tengan y desarrollen las habilidades necesarias para construir conocimiento.

Los docentes son los diseñadores y mediadores de un proceso de aprendizaje que con el avance de las TIC se ha transformado radicalmente: ya no se trata de apropiarse de contenidos de conocimiento sino de aprender a navegar en ellos, de saber seleccionar y valorar la información de que se dispone, de aprender a colaborar con otros en la creación de contenidos y procedimientos, de compartir hallazgos, de movilizar voluntades, de trabajar en redes, etc. Los docentes, por tanto, hacen el tránsito “a la formación e-Learning, demarcando el carácter de e-mediadores, que asumen los docentes, tutores, consejeros y monitores en una transformación significativa de sus roles a través de un programa espiral de formación de formadores” (Leal, 2013, p. 78).

Promover y acompañar el aprendizaje de tal modo que el estudiante dirija por sí mismo su propio proceso, mediante el diagnóstico, la planeación, el desarrollo, la ejecución y la evaluación de sus necesidades de aprender, conocer, resolver problemas vitales e intelectuales, tomar decisiones autónomas, participar libremente y autorregularse. (PAPs, p.133)

En el proyecto académico pedagógico solidario también se

reconoce que existen diferentes estilos cognitivos, condiciones de aprendizaje y ritmos para aprender lo cual exige un diseño adecuado y flexible de las oportunidades de aprendizaje, los enfoques curriculares y las mediaciones pedagógicas y tecnológicas para apoyar y acompañar el desarrollo del potencial de aprendizaje de los estudiantes”. (p. 45)

El Método de Investigación en Grupo como propuesta académica pedagógica se considera la mejor opción académica para desarrollar el pensamiento reflexivo, sistemático y crítico con el propósito de descubrir o interpretar teorías, hechos y fenómenos y probar leyes y relaciones temáticas en la solución de problema (p.57), este método facilita el “desarrollo de competencias que le permitan al estudiante, la indagación sistemática y crítica” (p.150).

Empoderamiento

El Empoderamiento se entiende como el elemento clave que permite a las comunidades capacitarse para aumentar su riqueza social de forma autónoma, autodependiente, sustentable y sostenible:

En la perspectiva de lo ético-político (quién y con quién) se debe permitir, en el marco de una pedagogía solidaria y comunitaria, la participación activa de la comunidad como espacio para el ejercicio de la libertad, la preservación de la identidad cultural y el desarrollo de la autonomía y autogestión comunitarias. Lo anterior invita a reflexionar que el verdadero desarrollo comunitario es el resultado de la inter-relación de estructuras que posibiliten a las comunidades capacitarse para aumentar su riqueza social de forma autónoma, autodependiente, sustentable y sostenible, para a la satisfacción de sus necesidades fundamentales y el mejoramiento de su calidad de vida. (SISSU, p.78)

3.2 Bien común

Compromiso social y proyección comunitaria.

La universidad tiene una propuesta pedagógica desde el enfoque social comunitario – solidario, algunos documentos como el Sistema de Servicio Social Unadista SISSU y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario –PAPs, lo presentan:

El SISSU tiene unos componentes relacionados con la ciudadanía muy fuertes, orientados hacia la capacidad que tiene el ciudadano de comprometerse con la sociedad, al igual que el PAPs, la preocupación es el ciudadano y su transición en la universidad. Nuestros sujetos son vitales para la transformación de su entorno, indígena, afro... El SISSU presenta el compromiso con la transformación de su entorno. Tenemos estudiantes excluidos, se requiere más compromiso político y no solo educativo”. (Directivo 4)

En el PAPS se menciona claramente como la voluntad de servir a la comunidad surge de un proceso integrador y de síntesis de la vocación científica, pedagógica y cultural de la universidad. Esta se proyecta a la sociedad, y la mejor manera de hacerlo es formando profesionales cultos, con identidad personal, idoneidad científica, ética y profesional; capaces de asumir responsablemente el liderazgo en la comunidad y de contribuir a justificar el proyecto de vida individual y colectivo (PAPS, p.152).

El escenario metodológico de la propuesta pedagógica unadista tiene su enfoque en la estructura epistemológica Habermasiana y en los fundamentos de la investigación- acción participativa – IAP.

En la universidad hemos venido implementando un escenario metodológico, fundamentado en la estructura epistemológica Habermasiana y en los fundamentos de la investigación acción participativa. Los estudiantes, enrutados en el reconocimiento de cada región, los problemas de las comunidades desde las diferentes disciplinas, a través de un punto de partida que es la Cátedra Unadista Solidaria es un ejercicio de Solidaridad Extendida que hace parte de nuestro patrimonio axiológico. (Directivo 5)

Proponer cosas desde el contexto y a partir de allí se tengan herramientas para analizar las propuestas, es punto de partida que nos puede llevar a cumplir las funciones de la universidad en el campo de la investigación... tenemos que articular más las acciones formativas con el desarrollo de proyección social desde lo comunitario regional.

(Directivo 2)

En este sentido, la investigación se convierte en un eje articulador entre lo académico formativo y la proyección social comunitaria que pretende

articular más las acciones formativas con el desarrollo de proyección social desde lo comunitario, en este momento hay unas políticas fuertes que permiten articular la formación con la investigación. Hacer propuestas de proyección social que generen impacto y articulación de la ciudadanía en la región, pues uno de los aspectos importantes de la universidad es el hecho de estar en todo el país, entonces el punto de referencias tendrían que ser desde lo comunitario, desde el ejercicio crítico, desde la mirada contextual para que realmente hayan unas propuestas de impacto. (Directivo 2)

Al respecto en el Proyecto Pedagógico Solidario se explicita la intencional de la propuesta en la formación Político-Social y Comunitaria, y desde allí promover

el reconocimiento mutuo como instrumento esencial de la interacción, la realización humana y el ejercicio razonable del poder entre personas y grupos, considerados estos como sujetos protagónicos de su propia organización, formación y construcción de un destino común, para compartir en comunidad y libertad sus necesidades, intereses y posibilidades de solución a sus problemas y aspiraciones de superación y desarrollo. (PAPs, p.43)

Formar sujetos críticos, protagonistas y responsables implica un uso adecuado de enfoques investigativos que permiten realizar procesos emancipatorios, que motiven la transformación y el cambio. Al respecto, autores como Sverdlick (2007) aseveran que

“La investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos -que llevan implícitos saberes teóricos- y con los saberes académicos –que a su vez han sido producidos por saberes empíricos-. La investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político. (p.43)

En efecto, un estudio de Elliot insinúa que la comunidad académica debe reflexionar sobre “las actividades de la enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación que forma parte del proceso de investigación-acción” (2005, p.67).

Desde instancias directivas y administrativas surgen interrogantes que evalúan la pertinencia del trabajo investigativo. Desde la universidad nos preguntamos periódicamente: ¿Por qué el Proyecto Educativo Unadista se hace vital para la sociedad colombiana? ¿Cómo desarrollarlo? ¿Cómo influir en escenarios claves? Desde allí hay respuestas que se dan a través de la Cátedra Región, la Cátedra Social Solidaria, la Modalidad de la Educación a Distancia. Después de que un estudiante logra comprender este punto de partida se pueden articular fácilmente a los procesos de investigación

formativa que hay en las Escuelas, se incorporan a líneas de investigación dentro de los semilleros de investigación. (Directivo 5)

Desde la propuesta pedagógico didáctica de la universidad, se diseñan y desarrollan mediante las aulas virtuales, estrategias metodológicas que posibilitan la proyección comunitaria de los estudiantes, “El Modelo Pedagógico Unadista presenta estrategias que permiten entender que el estudiante no es un ser aislado, sino que es un ser activo, un ser que aprende en el trabajo individual pero también en el trabajo colaborativo con otros” (Directivo 5). Las estrategias más mencionadas son aprendizaje basados en proyectos, aprendizaje basado en problemas:

Los procesos formativos incorporan la metodología donde el estudiante trabaja desde su contexto, cuando nosotros pedimos en un curso que el estudiante identifique en una institución educativa tal situación e interactúe con la comunidad y de esta manera proponga alternativas, estamos haciendo que el estudiante se salga de esa situación como de estar allí sentado frente a su computador y vaya y conozca la comunidad en la que se encuentra también por ejemplo con las estrategias de aprendizaje basados en proyectos, en problemas, también estamos haciendo que el estudiante se cuestione la situación de su entorno y proponga o establezca estrategias para formular propuestas, lo que nosotros tendríamos que mirar hacia futuro es que está pasando con eso y cuál es el impacto que tiene. (Directivo 2)

La universidad no es solamente un escenario teórico es el lugar donde se hace posible la praxis en el ejercicio de la ciudadanía. Conceptual, ideológica, y axiológicamente presenta esta claridad, en este sentido:

los estudiantes deben sensibilizarse con esa realidad, pero al mismo tiempo, ser partícipes de soluciones a esas problemáticas que han descubierto en el ejercicio mismo de su formación... hacer praxis en el ejercicio de la Ciudadanía, es decir, que no es solamente un escenario teórico... Las prácticas que vamos generando dentro de esa evolución, seguramente van cambiando en la medida que tenemos la posibilidad de leer cada entorno, para nosotros es claro que no todos los entornos, son iguales, y que tendremos seguramente la necesidad de ir introduciendo ajustes focalizados a nuestra acción, pero lo importante es que en la parte conceptual, en la parte ideológica, y en la parte axiológica de esta universidad; es una fortaleza que tengamos garantía de capacidad de respuesta a diferentes situaciones que se van presentando, en la evolución de la organización, conectados con la evolución que está teniendo y seguirá teniendo la Sociedad del Conocimiento. (Directivo 5)

Por otro lado, el Entorno de Aprendizaje Práctico es el contexto educativo creado para el ejercicio guiado del estudiante donde aplica los conocimientos adquiridos durante el proceso formativo. Permite concretar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales y por eso, este entorno es el vínculo bidireccional en el que teoría y práctica se asimilan mutuamente, dando un nuevo sentido y significado al conocimiento. Abarca una experiencia multidimensional centrada en el conocer en la práctica, entendida como aprendizaje en función de una interacción

entre la experiencia y la competencia, donde, por ejemplo, se pueden integrar ejercicios en laboratorios remotos con trabajos de campo y experiencias profesionales dirigidas... En este escenario se posibilita incorporar laboratorios remotos accesibles a los estudiantes que usan simuladores de eventos reales, realidad aumentada, televisión IP, etc., y programar desde sus localidades la realización de prácticas y ejercicios de aprendizaje práctico. Además el estudiante puede aprovechar los laboratorios físicos valiéndose de una amplia programación que se ajuste a sus condiciones y lugar de residencia. De esta manera se amplían las oportunidades para que el estudiante pueda:

Incrementar las oportunidades de experimentación. Interactuar libremente en cualquier momento con modelos simulados de los experimentos. Disponer de amplios horarios de experimentación. Desarrollar competencias relacionadas con el saber hacer. Aprovechar las horas del laboratorio para resolver problemas cognitivos que requieren experimentación y comprobación. (PAPS, p.58)

En consonancia con lo anterior Quintana afirma que:

“la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable”. (2011, p.22-23)

Actitudes necesarias en este proceso son la de aprender a dialogar con los saberes de las comunidades y hacer reflexiones críticas con capacidad de pensar una sociedad distinta.

Sousa Boaventura reconoce unos saberes epistemológicos que transitan en la sociedad y deben dialogar con la Universidad. La universidad no debe tomar al sujeto como algo pasivo utilizarlo. La propuesta de la ecología de saberes es aquella donde se tiene la capacidad de dar y recibir conocimientos. La Universidad debe meterse en el mundo y transformar y dejarse permear por la sociedad. (Directivo 4)

La universidad desde su política institucional, misión y visión tiene explícita la formación en ciudadanía, pero bien sabemos que la rutina pedagógica y la normatividad colombiana no estimula a la universidad como escenario para el desarrollo de este ejercicio, por ello “se puede correr el peligro de descuidar al sujeto en cuando a ciudadano y quedarse solo en un sujeto que aprende” (Directivo 4). Hay reconocimiento sobre la esencia misional con relación al compromiso con la esencia comunitaria de la universidad, del proceso recorrido, pero también de lo que falta por recorrer:

Hay mucho por mejorar, seguramente en ese ejercicio de mejoramiento, hay también mucho que cambiar. Lo que es clave es que la Universidad hasta este momento ha sido una organización coherente con sus propias esencias misionales. Vamos a cumplir 35 años sabiéndonos una Universidad de orden comunitario, sabiéndonos una universidad

del pueblo, sabiéndonos una universidad que puede posibilitar educación para todos, y sabiéndonos desde allí que somos una universidad incluyente. (Directivo 5)

Libertad.

Se presenta como una dimensión que debería estar presente en la esencia misma de la misión y proyección que tiene la educación:

...el ejercicio de la Educación, en cualquiera de los espacios en que se dé, llámese presenciales o a distancia, debe incluir claramente el entendimiento de lo que significa un precepto fundamental como la libertad, libertad para participar, libertad para garantizar independencia de pensamiento, libertad para entender conscientemente, que la expresión solidaria de la comunicación se da entre las personas y en el respeto entre las personas. (Directivo 5)

La puesta en marcha de un modelo de Pedagogía Solidaria, en donde la Solidaridad se concibe y entiende como “el respeto a la dignidad de la persona humana, en la medida en que reconoce la libertad y la capacidad del hombre para tomar decisiones, moldear su mundo, transformar la realidad y construir su propia historia...” (Ramón, citado en SISSU, p.26). Dicho proceso de formación en la libertad tiene implicaciones, Camps expone que la educación para para la libertad no se puede realizar de cualquier forma:

Es enseñar que la libertad debe tener unos límites, para que todos podamos ser igualmente libres. Los límites de la libertad son, a su vez, los criterios de lo correcto y lo

incorrecto, de lo que se debe y no se debe hacer. Que estos criterios no pueden ni deben ser muy rígidos no significa que no existan como tales. Deben ser, además criterios éticos, no jurídicos. Permitir que el derecho, la legalidad vigente, sea la única medida del bien y del mal es una tendencia demasiado evidente y peligrosa, en estos momentos para que nos preocupe corregirla. (1996, p.100)

En el Proyecto Académico Pedagógico Solidario resalto la forma como un elemento es importante en la formación con el fin de contribuir a una educación para la práctica de la libertad:

Que lleve el ejercicio de la justicia, la búsqueda de la verdad, la construcción de la democracia participante e integral, la consolidación de la ética solidaria y especialmente, la formación de una “personalidad plena de valores para una comunidad plétórica de ellos”. (PAPS, p.211)

Según Freire “no hay educación para la libertad, cuyos sujetos actúen coherentemente, que no sea imbuida de un fuerte sentido de responsabilidad” (1992, p. 90). Formar ciudadanos autónomos es igual a “preparar ciudadanos libres y capaces de disciplina interior” (Piaget, 1969, p.158).

Participación.

La interacción en red es una de las formas de ser ciudadano participativo, “siendo productores del conocimiento interactuando en red, compartiendo ese conocimiento, así se

volvería un ejercicio permanente de producción del conocimiento y del ejercicio de la ciudadanía” (Directivo 2). También es “el espacio de los foros, o en las redes académicas que se generan a partir de esas participaciones, como estamentos de estudiante o egresados” (Directivo 3). De igual manera, el proyecto académico pedagógico solidario presenta de manera clara cómo las redes académicas contribuyen a :

Promover la construcción de redes apoyadas en tecnologías para consolidar las comunidades académicas de docentes de carrera y ocasionales (tutores y consejeros), estudiantes y egresados, que promuevan los principios y las prácticas de la identidad unadista y generen nuevas formas de asociación, convivencia y participación comunitaria. Privilegia las estructuras de participación, no solo de los estudiantes sino de las comunidades regionales y locales para que intervengan en la identificación y solución de sus necesidades y se comprometan en el diseño y realización de sus propios proyectos educativos, culturales, tecnológicos y socio-productivos. (PAPS, p.45)

El SISSU al respecto presenta como:

La eficacia del liderazgo se expresa en una cultura de la confianza, de la responsabilidad y de la eticidad, que incita a participar solidariamente en la práctica de la libertad, con implicación afectiva y compromiso social. Sólo así es posible que el liderazgo genere condiciones que hagan viable la transformación de los seguidores en líderes y la conversión de éstos en auténticos agentes de cambio, dinamizadores de la acción y transformadores de su realidad. (p.40)

Autores como Castell (2001) aseguran que aunque vivimos en una sociedad globalizada que cada vez más homogeniza a los individuos, es posible aceptar el reto, construir ciudadanía autónoma siempre que exista un proyecto formativo bien definido. Formar una ciudadanía autónoma capaz de construir distintas identidades, resultado de la interacción de medios de información con entornos locales, y que busca programar e imponer sus propios desafíos en condiciones y a través de procesos que son específicos de cada contexto institucional y cultural; y no uno que se mueva sin un objetivo claro, descontextualizado, como el de “ciudadano del mundo”, un ser sin identidad, sin autonomía. Retomando esta postura de Castell se puede corroborar los lineamientos que presenta el Proyecto Académico Pedagógico Solidario cuando explicita:

Supera los dilemas entre la cobertura y la calidad y la teoría y la práctica, en la medida en que la calidad se sustenta en la cultura de la participación democrática de las organizaciones y en su intervención para acercar la educación a sus realidades locales y regionales. (PAPS, p.45)

La universidad motiva la intervención de sus estudiantes en organizaciones sociales, con el fin de beneficiar la comunidad: “organizaciones como las junta de acción comunal, las ONG o las veedurías ciudadanas. Sobre todo cuando se participan en estas organizaciones proponiendo ideas que vayan en pro de atender alguna necesidad de la comunidad” (Directivo 1). Para Print (2007), por su parte, la participación ciudadana es la verdadera razón de ser de la democracia.

3.3. Comunicación

Formación ético dialógica.

La propuesta educativa induce al ejercicio de construcción colectiva, permitiendo el diálogo y la vivencia de valores.

El aprendizaje autónomo requiere el desarrollo de procesos fundamentales relacionados con la reflexión para imprimirle sentido a la acción, la explicación, la argumentación y la interpretación; para comprender los problemas y dar solución a los mismos; para interactuar dialógicamente y compartir experiencias y saberes; para colaborar solidariamente en el enriquecimiento de los aprendizajes en el mundo de la vida cotidiana y de la sociedad civil. (PAPS, p.75)

En el decálogo de valores de la UNAD se resalta de manera coherente la concertación y conciliación como elementos fundamentales “el debate, la concertación y la conciliación entre los miembros de la comunidad universitaria y con otros actores sociales del país” (PAPS, p. 75).

Estamos aprendiendo todos de todos y eso hace que la herramienta que utilizamos hoy en la UNAD, siga favoreciendo este tipo de interacciones. Con ello también debo advertir que no ha sido fácil este ejercicio por que indudablemente no estamos suficientemente preparados desde la base de nuestra Formación Primaria para asumir estos desafíos de trabajar y de construir colectivamente. (Directivo 5)

Al respecto, Martínez (2006) afirma que la dimensión ética y ciudadana de la formación universitaria no puede limitarse a la transmisión de un conjunto de valores democráticos y cívicos. Por muy oportunos y consensuados que éstos sean, ésta sería una percepción ingenua, e incluso contradictoria. Desde este punto de vista la acción comunicativa que se propone desde PAPS es:

Acción comunicativa reflexiva, crítica y creativa; contextos de interacción entre tutor-estudiante, estudiante-estudiante, tutor-tutor (redes); carácter de las interactividades: sincrónicas directas o mediadas, asincrónicas o diferidas; trabajo académico según el sistema de créditos: estudio independiente, grupos colaborativos de aprendizaje, grupo de curso; acompañamiento tutorial: individual y de grupos colaborativos. (PAPS, p.116)

El Sistema de Servicio Social Unadista SISSU en su sistema de valores y principios explicita como parte importante de este el

reconocimiento de la dignidad de la persona humana, formación y desarrollo integral del individuo y de la comunidad, interacción ética y comunicativa, reconocimiento recíproco y comprensión mutua, cultura de diálogo y de emancipación, acuerdos compartidos, consensos no coactivos, conciencias reconocidas, el poder como fuerza para servir a los demás. (p.13)

Por ello, desde el mismo aprendizaje autónomo, se trata de que los estudiantes desarrollen sus habilidades, desde sus propias perspectivas contrastándolo con el trabajo colaborativo. Esto

es posible mediante estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, aprendizaje basado en proyectos.

Las estrategias de aprendizaje más recurrentes son los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por proyectos. Son estrategias en donde los estudiantes elaboran paulatinamente en cada uno de los cursos desde el ejercicio académico de los foros colaborativos para que finalmente haya un aporte de todos en el aprendizaje final del curso. (Directivo 3)

En el Proyecto Académico Pedagógico Solidario, la UNAD concibe la necesidad de apostarle al desarrollo de las competencias comunicativas digitales

La irrupción de las tecnologías digitales y telemáticas exige modos de percepción, comprensión, pensamiento y actuación acordes con sus propias demandas y su propio lenguaje, que se conocen como competencias comunicativas digitales. Estas hacen parte del repertorio de las competencias globales o básicas y por lo mismo son una cualidad de cualquier ciudadano, y de manera especial, de estudiantes y profesionales. (PAPS, p.182)

En este sentido, las propuestas pedagógicas y didácticas deben confluir en la formación ético dialógica del futuro profesional, implicando “un diálogo que debe reconocer al otro” (Directivo 4). El Fomento de la deliberación responsable que busca el bien común a través de acuerdos (Habermas, 1999), en la que se asume una posición discursiva en igualdad de

oportunidades para comunicar con libertad sus intereses frente a los problemas que surgen de la convivencia cotidiana (Pérez 2009).

Trabajo colaborativo.

En educación a distancia con mediación virtual el trabajo colaborativo se constituye en un elemento fundamental para la interacción y vivencia de la propuesta educativa. Brinda la posibilidad de realizar un ejercicio ético y de visibilidad cultural de manera deliberativa y responsable, buscando el bien común a través de acuerdos (Habermas 1999). Siguiendo con esta postura se presenta un abordaje al sentido del trabajo colaborativo:

El espacio de trabajo colaborativo se puede abordar desde la historia de la filosofía haciendo un recorrido de lo que significaba las ágoras y el foro. Era el espacio que los griegos clásicos tenían para debatir y para construir muchas cosas, ya el tema de la política, el tema de la ética y de distintos elementos que clásicamente se han referenciados con lo que era el foro y se toma de allí el nombre para referenciarlo con el espacio virtual que Moodle como plataforma de aprendizaje, facilita para el intercambio de conocimiento y precisamente en ese intercambio de conocimiento. (Directivo 3)

Rivas (2015) afirma que efectivamente las TIC, cada día más desarrolladas y difundidas, han permitido una mayor interacción sincrónica y asincrónica entre profesor-estudiante y estudiantes entre sí.

Reconocer que hay unos roles, unos espacios de protagonismos del estudiante, dentro del trabajo colaborativo, donde se respeta el aporte de otros y la “obligatoriedad” de lo que debería ser el aporte individual para que no se quede simplemente, en una especie de individualismo en el aprendizaje. (Directivo 2)

El Foro de trabajo colaborativo es un espacio para la construcción del conocimiento pero también de reconocimiento del otro.

El entorno de aprendizaje colaborativo en un Ambiente Virtual de Aprendizaje es el escenario adecuado para que el estudiante deje de ser pasivo, se vuelva activo y sin temor al fracaso, porque en primer lugar, se confronta con sus pares para reafirmar sus aprendizajes, antes de someterlos a comprobaciones de otro nivel. Y en segundo lugar, se motiva con la resolución de problemas cognitivos en equipos con sinergia positiva. (PAPS, p.54)

Rivas (2015) afirma al respecto que las tecnologías que ha favorecido el desarrollo de plataformas enriquecidas con herramientas interactivas que promueven y facilitan el trabajo colaborativo, permiten no solamente acortar distancias para brindar una educación sin distancias, sino una interacción real y personalizada.

Uno de los directivos al respecto expresa:

Es curioso ver en esos espacios de trabajo colaborativos e identificar claramente los estudiantes cuando ellos en compañía del tutor y en algunas ocasiones de manera

asincrónica, diversas dinámicas que el estudiante es capaz de decir que han encontrado esto que nos puede servir para responder a la actividad de aprendizaje que se nos propone. También se comparte el tema de situaciones personales, que se pueden ventilar allí en los foros. Este se supone es un espacio para aportar y cumplir con una rúbrica y con una guía orientadora, una hoja de rutas, pero a pesar de eso no se queda solamente en lo que se aprende, sino que deja entrever allí situaciones personales, no porque eso no se pueda hacer, quiero resaltar aquí que el estudiante es capaz de transmitir desde un espacio virtual, realidades, sentimientos, situaciones afectivas como recibir felicitaciones en el día de la mujer, cosas como esas que inclusive parecieran que no son posibles o reales en un espacio virtual, pero que dejan entrever a pesar de que estos temas no son exclusividad del foro, porque está orientado hacia la construcción del conocimiento, se convierte también en un espacio de compartir y de vivenciar realidades de otra índole, el recurso tecnológico permite colocar allí todo lo que es su ser, su realidad en el espacio aprendizaje, el ciudadano en pleno. (Directivo 3)

Según las orientaciones del PAPS el trabajo colaborativo es efectivo cuando es guiado didácticamente:

cuando desde la mediación pedagógica se promueve el desarrollo de actividades académicas rigurosamente planeadas para que los integrantes de una red de aprendizaje logren una meta común y trabajen conjuntamente para alcanzarla. En el caso de la UNAD, las metas están definidas por los objetivos de aprendizaje propuestos desde los currículos problémicos y, en consecuencia, los métodos deben ser útiles a tal propósito.

Aquí se recomiendan algunos, como son: Método de Proyectos, Método de Estudio de Casos, Método de Taller, Método de Investigación en Grupo, el entorno de aprendizaje colaborativo debe ser rico en métodos, herramientas y recursos para que el estudiante pueda desarrollar un verdadero aprendizaje colaborativo y cooperativo. Es el escenario donde la didáctica debe aportar toda su riqueza teórica y metodológica... El aprendizaje colaborativo en este escenario incrementa: a) la indagación en fuentes primarias, b) la redacción de referentes conceptuales a partir de la consulta de fuentes secundarias de información, c) el enriquecimiento conceptual, d) la comprobación de teorías, leyes e hipótesis, e) la inferencia analítica y sintética, empleando métodos inductivos y deductivos y e) la innovación de teorías y métodos... Este método privilegia la expresión del problema cognitivo en forma de pregunta y posee los siguientes atributos: a) explicita el problema de manera integral, b) concreta el alcance y los límites de la investigación y c) es una guía de estudio. (p.57)

Realmente el carácter afectivo presente en el proceso de aprendizaje representa un elemento muy importante para los estudiantes en el aula virtual. Al respecto, investigadores como Garrison et al, (2000) y Lin (2004) identificaron como factores de la presencia social en la educación a Distancia, la Cohesión de grupo, percepción de apoyo de actividad de grupo al aprendizaje. No se puede negar que el paradigma educativo tradicional, vigente desde hace más de doscientos años, está cambiando, está siendo sustituido por un nuevo paradigma Informático-Telemático (Chacón, 1997; Casas, 2006).

Frente a las concepciones pedagógicas y didácticas con relación a la formación en ciudadanía autónoma, la política institucional presente en el Proyecto Académico Pedagógico

Solidario PAPS y Sistema de Servicio Social Unadista SISSU y de acuerdo a las entrevistas realizadas a directivos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD-, coinciden en que la formación de la ciudadanía autónoma debe tener presente las categorías Pensamiento crítico, Bien común y Comunicación. Se presentan algunos vacíos en algunas de las subcategorías relacionadas y enfatizadas por los docentes y estudiantes.

Los directivos con relación a la categoría pensamiento crítico con las subcategorías: Sujeto crítico, Enseñar a pensar y Empoderamiento. La categoría Bien común con las subcategorías: Compromiso social, Libertad, Participación y Proyección comunitaria. Y la categoría comunicación con las subcategorías Formación ético dialógica y Trabajo en grupo, con las subcategorías Bien de la comunidad, Decidir con argumentos, que no aparecen explícitas. Con relación al PAPS las subcategorías que no aparecieron allí explícitas fueron Decidir con argumentos y Empoderamiento. Y en el Sistema de Servicio Social Unadista – SISSU se pudo corroborar que las subcategorías Decidir con argumentos y Trabajo colaborativo no aparecieron explícitas.

Política institucional		Directivos	Categorías	Docentes y Estudiantes
PAPs	SISSU			
Sujeto crítico	Sujeto critico	Sujeto critico	Pensamiento critico	Sujeto critico
Enseñar a pensar		Enseñar a pensar		Enseñar a Pensar
	Empoderamiento	Empoderamiento (Autogestión)		Empoderamiento
Bien de la comunidad	Bien de la comunidad		Bien común	Bien de la comunidad
Compromiso social	Compromiso social	Compromiso social		Compromiso social
				Decidir con argumentos
Formación integral	Formación integral			Formación integral
Libertad	Libertad	Libertad		Libertad

Participación	Participación	Participación		Participación
Proyección	Proyección	Proyección		Proyección
comunitaria	comunitaria	comunitaria		comunitaria
Formación ético	Formación ético	Formación ético	Comunicación.	Formación ético
dialógica	dialógica	dialógica		dialógica
Trabajo		Trabajo colaborativo		Trabajo colaborativo
colaborativo				

Tabla 14. Política institucional frente a formación en ciudadanía autónoma

Capítulo 6: Conclusiones y recomendaciones

El objetivo general de la investigación es elaborar lineamientos curriculares de Formación en Ciudadanía Autónoma para la Educación Superior Virtual en Colombia, a partir de los actores académicos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Las conclusiones que se presentan aquí están en relación con el cumplimiento de los objetivos y la respuesta a las preguntas planteadas. Seguidamente se ofrecen las recomendaciones para futuros trabajos en la línea de investigación desarrollada.

6.1 Conclusiones

6.1.1. Objetivo de investigación 1

Identificar las concepciones sobre ciudadanía autónoma a partir de docentes, estudiantes y directivos de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia - UNAD. El proceso de interpretación de los datos cualitativos, permiten confirmar la existencia de cuatro tendencias alrededor de concepciones presentes en directivos, docentes y estudiantes en relación con la ciudadanía autónoma.

Primera tendencia: Ciudadanía autónoma es una construcción social de los sujetos políticos que posibilita el ejercicio de la democracia, la igualdad, la justicia y la participación social. La universidad debe asumirse como un espacio democrático en donde la actitud dialógica permita reconocer al otro, donde se aprende a convivir y a construir juntas, donde se aprenda a ser amigos en la ciudad que están construyendo juntos.

Segunda tendencia: Ciudadanía autónoma es un estilo de vida en el que se comparten principios axiológicos, expresados en valores como la responsabilidad, solidaridad, el liderazgo de las personas que se comprometen con proyectos comunitarios que favorecen solución de problemas que interpelan su contexto social y la búsqueda del bien común.

Tercera tendencia: Ciudadanía autónoma es una actitud política, consciente, reflexiva que posibilita el tránsito de una postura pasiva o indiferente frente a la realidad a una actitud activa que permite el reconocimiento del otro, el diálogo, el respeto por la diversidad, la resolución de los conflictos de manera argumentada en un mundo compartido en procura de la sana convivencia y la paz.

Cuarta tendencia: Ciudadanía autónoma es el ejercicio de la autonomía, la libertad, y la capacidad de pensar y decidir por cuenta propia y asumir de manera responsable las consecuencias de sus actos. Es toma de conciencia de la libertad que fomenta la solidaridad, la cooperación conlleva a cambios sociopolíticos de la sociedad.

Las tendencias anteriormente mencionadas convergen en sus sentidos. Directivos, docentes y estudiantes coinciden entonces que la Ciudadanía Autónoma es la forma como los ciudadanos, como sujetos políticos ejercen sus derechos y asumen de manera responsable sus deberes, actúan de manera libre y autónoma ejerciendo liderazgo social, participan en la construcción de la democracia, actúan de manera respetuosa ante el pluralismo, la diversidad cultural y étnica y se comprometen en proyectos solidarios del contexto y desarrollo comunitario, buscando el bien común, la convivencia y la paz.

6.1.2. Objetivo de investigación 2

Identificar las concepciones sobre la formación en ciudadanía autónoma desde las estrategias pedagógicas, prácticas y espacios a partir de docentes, estudiantes y directivos de la UNAD.

Desde las estrategias pedagógicas, prácticas y espacios de acuerdo a las voces de los actores se concluyó como todos ellos, van orientadas al desarrollo del Pensamiento crítico, el Bien común y la Comunicación:

Pensamiento Crítico.

Estrategias relacionadas con el desarrollo de la argumentación, toma de decisiones, procesos de pensamiento, autorregulación, planeación y autoevaluación. De acuerdo con Cortina (2006), educar en la autonomía... supone brindar a los alumnos también de razones y ayudarles a ponderar cuáles son más poderosas, de forma que puedan ir decidiendo por su cuenta. De otra parte, es necesario “Enseñar a los alumnos cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública” (Kymlicka y Norman, 1997, pp.21-22)

Todo lo anterior en función de brindar elementos conceptuales que coadyuven a la construcción y socialización de conocimiento, este último, desde la elaboración de ensayos y ponencias que puedan ser presentadas en eventos regionales, nacionales o internacionales, contribuyendo desde allí, en formar para la Participación social con argumentos desde un pensamiento crítico y reflexivo, hacia la solución de problemas sociales.

Bien común.

Actividades que permitan el desarrollo de la responsabilidad del individuo con su contexto cultural y social. Favorecer la interacción social, posibilitando un compromiso social con la que asume una posición política y liberadora en la búsqueda del bienestar comunitario. Incorporar a las guías integradas de los cursos virtuales acciones que ayuden a la formación integral, vida académica a través del cine, la literatura, el arte, la cultura, el folclor.

Aprendizaje basado en problemas, en proyectos y estudios de casos, permiten el análisis y el diseño de alternativas de solución de los problemas de las comunidades desde el trabajo colaborativo y cooperativo grupal.

Diseñar actividades y eventos en los que se fomente el cultivo de valores como solidaridad, la participación social y política, el reconocimiento del otro, la toma de decisión y liderazgo comunitario (SISSU, .p.9; Directivo 1).

Comunicación.

Se resalta, entonces, favorecer espacios formativos que propicien el diálogo, el debate, la reflexión, la argumentación y posturas propositivas frente a la resolución de conflictos y problemas comunitarios que fortalezcan la relación e interacción ética sustentada en el “reconocimiento recíproco”, como instrumento fundamental para la acción comunicativa (SISSU, p.21). De igual manera, “Utilizar medios como la televisión, la radio, el internet y trabajos de campo para capacitar en la convivencia, libertad de expresión, respeto al otro, a su pensamiento” (Estudiante 5).

El Trabajo colaborativo bien estructurado se convierte en una posibilidad de pensar en los demás. Pensar en los demás es entender que lo que yo hago como “estudiante” o como persona

afecta bien o mal, de una o de otra forma, a otras personas. No hay nada más recíproco que eso. Lo que hacen otros también me afecta (Docente 1). Aprende a trabajar en equipo, aprende a trabajar con el otro.

Específicamente, en relación a las prácticas y los espacios, estos van más orientados a la Proyección Comunitaria, ya que las prácticas pedagógicas se convierten en un espacio formativo en el que el estudiante aprende a realizar procesos sociales y participativos. Los cuales se concretan en escenarios como los Consejos de la universidad, Foros de cada Escuela (Facultad), semilleros de investigación, red estudiantil, foros, convivencias, Talleres y Congresos de filosofía y grupos de investigación orientados a la solución de problemas sociales y comunitarios y a la vez al cultivo de actitudes en los que aprenda a convivir y a construir juntos, en el ejercicio propio de la responsabilidad, derechos, deberes y valores inmersos en su proceso formativo integral.

Desarrollo de proyectos solidarios que busquen el empoderamiento y el desarrollo comunitario permitiendo actuar de manera consciente y responsable con su contexto social y cultural. Los estudiantes enrután el reconocimiento de cada región, los problemas de las comunidades desde las diferentes disciplinas, a través de un punto de partida que es la Cátedra Unadista Solidaria como ejercicio de Solidaridad Extendida. La elaboración de diagnósticos participativos puede constituir un medio para la democratización de la información, de los conocimientos y experiencias, de las actitudes y valores, de los bienes y servicios. Por lo tanto, se convierten en una estrategia para el desarrollo de una comunidad participante y creativa. “Los estudiantes que disponen de espacios de investigación presentan sensibilidad social ante los problemas de su entorno” (Pozo y Gómez, 2001, p.37).

6.1.3. Objetivo de investigación 3.

Comparar la política institucional presente en el Proyecto Pedagógico Solidario PAPS y SISSU de la UNAD, frente a la concepción en la formación en ciudadanía autónoma a partir de la comunidad académica de la UNAD.

Frente a las concepciones pedagógicas y didácticas con relación a la formación en ciudadanía autónoma, la política institucional presente en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario – PAPS y Sistema de Servicio Social Unadista – SISSU y de acuerdo a las entrevistas realizadas a directivos de la misma, coinciden en que la formación de la ciudadanía autónoma debe tener presente las categorías Pensamiento crítico, Bien común y Comunicación; y que se presentan algunos vacíos en algunas de las subcategorías relacionadas y enfatizadas por los docentes y estudiantes.

Para docentes y estudiantes la categoría Pensamiento Crítico se desarrolla en el ejercicio de las siguientes subcategorías: Sujeto crítico, Enseñar a pensar y Empoderamiento; la categoría Bien común se forma mediante las subcategorías: Bien de la comunidad, Compromiso social, Decidir con argumentos, Formación integral, Libertad, Participación y Proyección comunitaria. Y la categoría Comunicación se desarrolla con las subcategorías: Formación ético dialógica y Trabajo colaborativo.

Los directivos con relación a la categoría Pensamiento Crítico con las subcategorías: Sujeto crítico, Enseñar a pensar y empoderamiento. La categoría Bien Común con las subcategorías: Compromiso social, Libertad, Participación y Proyección comunitaria. Y la categoría Comunicación con las subcategorías: Formación ético dialógica y Trabajo en grupo. Las subcategorías Bien de la comunidad, Decidir con argumentos y Formación integral no aparecen explícitas.

Con relación al PAPS las subcategorías que no aparecieron allí explícitas fueron Decidir con argumentos y Empoderamiento. Y en el Sistema de Servicio Social Unadista – SISSU se pudo corroborar que las subcategorías Decidir con argumentos y Trabajo colaborativo no aparecieron explícitas.

Los directivos de la UNAD realizan una constante revisión de sus políticas educativas, al respecto realizan los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué el Proyecto Educativo Unadista se hace vital para la sociedad colombiana? ¿Cómo desarrollarlo? ¿Cómo influir en escenarios claves?

Son conscientes que hay mucho por mejorar y que cambiar. Lo clave es que la universidad hasta este momento, ha sido una organización coherente con sus propias esencias misionales. Universidad que puede posibilitar educación para todos, favoreciendo la inclusión social.

6.2. Lineamientos curriculares de Formación en Ciudadanía Autónoma para la Educación Superior Virtual en Colombia

A manera de conclusión final se presenta una propuesta para Lineamientos curriculares de Formación en Ciudadanía Autónoma para la Educación Superior Virtual en Colombia, a partir de los actores académicos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

Introducción: La propuesta educativa de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD corresponde al modelo de educación virtual propio de la quinta generación, aprendizaje flexible e inteligente, educación en línea o educación virtual propuesto por autores como Taylor (1999) y Casas (2005, pp.6-8). En la ley 30 de 1992 (Ley General de Educación Superior) se plantea como una modalidad. Desde 1995 toma un rápido auge con el surgimiento de la

enseñanza vía internet (mediada por computadores, campus virtuales y herramientas colaborativas). Factores que sin dudas contribuyeron a dar nuevas proyecciones al aprendizaje donde existía. En ese sentido Ávila y García (2006) y Martínez (2009) aseguran que estos hechos trajeron consigo (...) “Flexibilidad a la apertura, al diálogo, al reconocimiento de la diversidad, multiplicando tanto los modelos pedagógicos como los medios de aplicación”. González & otros (2000) afirman que empieza a vislumbrarse la Educación Abierta y a Distancia, no solo como una metodología, sino como algo más, “un nuevo paradigma pedagógico que se sustenta sobre una nueva concepción de la educación” (p. 77).

La universidad Nacional Abierta y a Distancia desde sus inicios ha propendido por una cultura solidaria, por una ética de la responsabilidad y la inclusión social, en aras de contribuir a la democratización de la educación superior colombiana. Por ello en su propuesta pedagógica se plantea la formación en una ciudadanía crítica y activa, que requiere se desarrollen posturas desde la pedagogía crítica como el fundamento más eficaz para formar el sujeto crítico e integral, que requiere la ciudadanía autónoma, el cual se puede concretizar con el diseño contextualizado e implementación de un modelo pedagógico que propicie el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

La pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general. (Mc Laren, 1995, p.136)

Y desde una educación liberadora que tenga como centro la formación de un sujeto crítico – autentico.

A continuación se presentan aportes de tipo teórico, surgidos como resultados de la investigación, los cuales son de vital importancia y comprensión para todas aquellas personas que se dedican a fortalecer y diseñar propuestas curriculares que pretendan apostarle a la formación en ciudadanía autónoma en educación a distancia con mediación virtual.

La Ciudadanía Autónoma está soportada en dos conceptos fundamentales: la democracia en construcción y la educación liberadora:

Una democracia en constante construcción que lleva implícita una actuación de la persona que conoce y ha experimentado valores como la libertad, la paz, la igualdad, solidaridad, responsabilidad social, el respeto a la persona humana y bienes comunes, de forma tal, que en su estilo de vida y en sus prácticas como profesional responsable que se acogen a unas reglas de juego o pacto social que garantiza y regula sus derechos y deberes, asumen la naturaleza política en la toma de decisiones que privilegian la satisfacción de las necesidades colectivas por encima de las individuales, asociando su propio bienestar con el bienestar de los demás, los cual conlleva a la proyección comunitaria entendida esta como el saber enfrentar (Ramos, 2000, p.9).

En segundo lugar, la ciudadanía autónoma requiere de un tipo de educación denominada “Educación liberadora”, que viene a complementar la formación familiar democrática (Cellier, 2003). Esta se da entre sujetos que conciben una posición liberadora donde se considera al ser humano como sujeto político que posee criterios, juicios críticos y rigor argumentado (Docente 3), para aumentar la autenticidad y posibilidad de cambio (Freire, 2001), y adaptarse adecuadamente a este mundo en constante cambio (Pineda, 2001).

En este tipo de educación, la escuela se convierte en un sitio democrático donde se estimula la indagación crítica y el diálogo significativo, utilizando un lenguaje político que recobra y recalca el papel transformador (Giroux, 1998). A su vez, requiere de un pedagogo transformador, consciente de que la pedagogía lleva implícita un acto político de naturaleza liberadora donde se trata al estudiante como sujeto crítico, se hace problémico el conocimiento, se utiliza el diálogo abierto, crítico y propositivo afirmativo (Giroux, 1990). Este tipo de educación requiere de un contexto específico, es decir, situaciones concretas con retorno crítico a la acción (Freire, 1973). De igual manera se requiere la apropiación social de las nuevas tecnologías para promocionar un conocimiento libre y participativo, dentro de una cultura digital, entendiéndose la ciencia y la tecnología como herramientas fundamentales en la promoción de fines socialmente responsables (Bustamente 2010).

Conceptos claves en la fundamentación de propuestas curriculares con mediación virtual que propendan por la formación en la ciudadanía autónoma

Un estudiante formado intencionalmente en:

Pensamiento crítico: Es un proceso mental que evalúa, cuestiona la consistencia o validez de los razonamientos que requiere de estrategias pedagógicas que conlleven a enseñar a pensar, posibilitando un conocimiento que facilite el empoderamiento y diálogo crítico. Requiere un sujeto crítico (que se pregunta por el sentido y razón de ser de cada situación, maneja estrategias de autorregulación – autoevaluación), argumenta (que desarrolla la capacidad racional o de pensar por sí mismo desde una perspectiva liberadora, consciente y responsable en su interacción del contexto), parte de la duda y toma decisiones que benefician el bien común (en la búsqueda de la transformación de la comunidad de la que hace parte), sujeto que se reconoce con autonomía y se motiva. Enseñar a pensar permite al estudiante ser actor de su propio aprendizaje,

pertrecha a los alumnos también de razones y ayudarles a ponderar cuáles son más poderosas, de forma que puedan ir decidiendo por su cuenta (Cortina, 2006) “las prácticas pedagógicas como prácticas éticas, políticas y disciplinares” (Giroux, 1998). Empoderamiento, el conocimiento empodera, compromete y da criterio para la toma de decisiones, generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (Mc Laren, 1995)

Bien común: Entendida esta como acciones solidarias que empoderan a la persona, en la búsqueda del bien de la comunidad (implica el reconocimiento del otro), compromiso social (Acciones que propician en las personas mayor interacción social, posibilitando un compromiso social con la que asume una posición política y liberadora en la búsqueda del bienestar comunitario), decidir con argumentos (expresando razones al respecto de su acción o hecho), formación integral (abarca el desarrollo de las diversas dimensiones del ser humano), libertad (brindando elementos que enriquezcan la capacidad de decisión y liderazgo construyendo un proyecto de vida en beneficio de la comunidad), participación (con argumentos desde un pensamiento crítico y reflexivo, que brinde una orientación hacia la solución de problemas sociales) y proyección social (incentivando un acercamiento y compromiso con su contexto, despertando la sensibilidad por el otro más necesitado) con la que se asume una posición política y liberadora en la búsqueda del bienestar comunitario .

En la perspectiva republicana, la ciudadanía es concebida según el modelo de la participación en una comunidad ético-cultural que se auto-determina en todo aquello que tiene implicaciones con el bien común (Habermas, 1999). Este se manifiesta cuando hay un reconocimiento del otro en la búsqueda del bien común, implica un amplio sentido de la

responsabilidad; el desarrollo de acciones que propician en las personas mayor interacción social posibilitando su compromiso social, conscientes de la relación que existe entre su propia identidad y la de los otros, comprometidos con el mundo (Clarke, 1996). Decidir con argumentos para comunicar sus intereses de manera argumentada que aporte a su formación integral, y participación de los ciudadanos es esencial para una democracia viable, sostenible y saludable (Print, 2007). Formar ciudadanos autónomos es igual a “preparar ciudadanos libres y capaces de disciplina interior” (Piaget, 1969). Según Freire (2001) la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad”. (p.72)

Comunicación: Proceso que favorece la formación ético dialógica, (alternativa que posibilita construir consensos y disensos, que brinde herramientas para que toma decisiones consecuentes, el respeto al otro mediante la convivencia y acciones intencionadas) en el ejercicio del trabajo colaborativo (entendido este como la posibilidad de pensar en los demás, espacios privilegiados para formar el pensamiento crítico y problematización de la realidad, esto implica un cuidado especial en el diseño de la estrategia por parte del docente para que el estudiante comprenda la esencia de este espacio en la educación virtual, requiere creatividad y claridad en su planteamiento). No se podría concebir como sujeto de búsqueda, de decisión, de ruptura u opción como sujeto histórico transformador, si no lo asume como un sujeto ético (Freire, 2009). La ciudadanía deliberativa que propone Habermas (1999) se hace presente y denunciante en el espacio público, ejerce su poder soberano en la manifestación argumentada de sus propias concepciones y busca permear los ámbitos formales de discusión y toma de decisiones.

En este sentido, se requiere un tipo de docente con las siguientes características:

Problematizador del proceso de aprendizaje del estudiante, (focalizando el diálogo pedagógico en los puntos críticos de la construcción de conocimiento (PAPS, p.59)). Para ello se requiere que dinamice permanente su rol de moderador (aquel que incentiva al estudiante a socializar y compartir información y construir conocimiento de manera individual, colaborativa y cooperativa) y mediador del aprendizaje (en la medida en que acompaña a los estudiantes en los procesos de apropiación crítica de su realidad, en la construcción creativa del conocimiento y en la transformación de los comportamientos individuales y colectivos (PAPS, p.148)).

Los docentes son los diseñadores y mediadores de un proceso de aprendizaje que con el avance de las TIC se ha transformado radicalmente: su misión es aprender a navegar por el conocimiento, saber seleccionar y valorar la información de que se dispone, aprender a colaborar con otros en la creación de contenidos y procedimientos, compartir hallazgos, movilizar voluntades, trabajar en redes (Leal, 2013, p.78); acompañar consciente y deliberadamente un cambio de civilización (Lévy, 2007, pp. 129-145); ante todo debe ser un trabajador intelectual crítico/reflexivo (Giroux, 1998) responsable de liderar los procesos de aprendizaje en el estudiante posibilitando la vivencia de experiencias democráticas en la escuela, así como la necesidad de desarrollar la capacidad de emitir juicios, realizar acciones autónomas, razonar los motivos por lo que hace una elección u otra (Imbernón et al., 2002); y requiere claridad en su proyecto y asumir la naturaleza política de su práctica (Freire, 1998, p.46).

Se requiere, además, un tipo de institución con las siguientes características:

Escuela democrática que privilegie la comunicación y el diálogo crítico (que su cultura organizacional, se apoye en la comunicación interactiva y en el bienestar Institucional, para cumplir a cabalidad sus fines e intencionalidad, de acuerdo con su identidad o razón de ser (PAPS, p.155). Una institución que se piense, diseñe y realice su función de proyección social,

con un nuevo sentido y dirección que supera las actividades esporádicas de carácter técnico, científico, educativo y cultural. Y las reemplace por acciones sistemáticas, continuas, permanentes e innovadoras que ejemplifican una auténtica vocación de servicio a la sociedad dentro de su contexto histórico-cultural y un mejoramiento cualitativo de la interacción entre la universidad y la sociedad (p.152); debe entenderse como un espacio socializador de la cultura y con un compromiso ético, pedagógico y académico, frente a los aspectos del progreso científico y tecnológico y a las exigencias de un desarrollo humano y sostenible, que haga posible el mejoramiento de la calidad de vida de las diferentes poblaciones a las cuales presta sus servicios (Ramón, 2008, en SISSU, 2012, p.8). Requiere nuevas formas de organización escolar, estrategias pedagógicas y nuevos contextos de aprendizaje, generados en los mismos contextos socioculturales en donde están los problemas humanos, con la participación organizada de locales y regionales, y con la atención puesta y centrada en el desarrollo de la persona y en las propias comunidades locales y regionales, y con la atención puesta y centrada en el desarrollo de la persona y en la transformación de su contexto socio –cultural (SISSU, p.46) y posibilite la construcción de la paz.

Cada universidad además de ser un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, también un excelente lugar donde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas como son las sociedades complejas de principios del siglo XXI (Escámez, citado en Hirsch, 2006, p.9). Es muy importante que la institución tenga las claridades de qué ser humano quiere formar y para qué tipo de sociedad, la Tecnología en sí no es el asunto, se debe decidir exactamente qué necesitan aprender los estudiantes mediante el uso de la tecnología (Bates, 2006).

Finalmente, nos encontramos con las Limitaciones del estudio: Por ser un estudio cualitativo, tipo Teoría Fundamentada, estudio de caso, sus resultados se limitan a hacer planteamientos a partir de la formación en ciudadanía autónoma en educación virtual a partir de las concepciones de los actores de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD y en contraste con los lineamientos que orientan la política pública de esta universidad. Sin embargo, estos constituyen una base para el desarrollo de estudios similares que permitan probar el planteamiento teórico y aplicarlos a otras universidades virtuales que tengan como propósito formar en ciudadanía autónoma.

Bibliografía

- (s.f.). Obtenido de Ministerio del poder popular para la educación :
http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/boletin/declaracion_taller_alba.pdf
- Abadía & Gómez (2012). *Las competencias sociales como dinamizadoras de la interacción y el aprendizaje colaborativo*. ediciones hispanoamericanas Ltda, Bogota.
- Abundis, F. (2012). *Universidad y formación en valores en un contexto posmoderno*. Obtenido de
 Visión educativa IUNAES, 5 (12), 51-62. :
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034807>
- Acción Cultural Popular, ACPO. (1982). *La comunicación interpersonal en el programa educativo de Acción Cultural Popular*. Documento mimeografiado. Bogotá.
- Acción Cultural Popular, ACPO;. (1970). *Agencia de desarrollo*. Bogotá.: Editorial Andes.
- Acosta P, M. (2010). *La educación a distancia en República Dominicana*. En *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. : Lupion-Rama (Coordinadores) Unisul.
- Alarcón F, A. (2008). *Pensamiento Universitario. La evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Centroamérica*. Guatemala: Magna Terra editores.
- Alba. (2009). *Declaración de Managua por la Unión Educativa del ALBA*. Managua. Obtenido de http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/boletin/declaracion_taller_alba.pdf
- Algarte, S. (s.f.). Obtenido de Uned: <http://www.uned.es/catedraunescoead/silviaalgarte/globales.htm>
- Allen, R. (1971). The changing world of correspondence study: International readings. *Must home study be a stepchild of education? In O. MacKenzie and E.L. Christensen. University Park:*

Pensilvania State University Press, 85-89.

Alvarado y Calderón. (2013). *Diagnóstico estadístico y tendencias de la educación superior a distancia en Colombia. En la educación superior a distancia en Colombia: nuevas realidades. Virtual Educa, asociación Colombiana de instituciones de educación superior con programas virtual*. Bogotá.

Andrade, J. A., & Yedra. (2007). “Sistemas transparentes para gobiernos electrónicos eficientes”. *Enl@ce. año 4 num. 2, 2-4*.

Andréu J, G.-N. A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. . Madrid: CIS.

Arboleda T, J. (2003). *Universidad desescolarizada. En transferencia de tecnología educativa en Colombia*. Bogotá: Colciencias.

Arboleda, N. &. (2013). *ACESAD-Virtual Educa*. Obtenido de La educación a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. e-book: : [http://virtualeduca.org/convenios/ve_convenios\(acesad\).pdf](http://virtualeduca.org/convenios/ve_convenios(acesad).pdf)

Arboleda, T. N. (1983 vol. 7 No. 19). En torno a la educación abierta y a distancia. *documentación Educativa.*, 19.

Arias Valecia, M. (2000). La triangulación metodológica. Sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación en educación y enfermería. Vol XVIII No. 1, 37-57*.

Arias, J. B. (1985). *Universidad a distancia: del sueño a la realidad*. . Bogotá: Editorial Guadalupe.

Apple y Beane (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid. Editorial Morata.

Ávila y García. (2006). *propuesta de modelo integral para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Obtenido de Consejo consultivo

- nacional de postgrado. Misión del CCNPG: www.ccnpg.gob.ce
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Barbero, M. (1998). *Retos culturales de la comunicación a la educación. Comunicación, educación y cultura*. Bogotá: Catedra UNESCO en comunicación social.
- Barry, C. P. (2011). *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur.
- Bates, T. (2006). *Technology, e-learning and distance education* Routledge (Abingdon UK & New York). Obtenido de www.routledge.com
- Batlle, F. (Acompañamiento docente como herramienta de construcción. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. 2010 de julio-diciembre de 2010). *Redalyc*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2747/274719800009.pdf>
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Biocca, F., & Harms, C. (2002). *Defining and measuring social presence: contribution to the net worked minds theory and measure. A paper submitted in proceedings of presence*.
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: SAGE.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Blumer, H., & Alonso, P. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. España: Grao.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. . *Caleidoscopio.Contenidos Educativos del CEP de Jaén*.

Bolívar, A. y. (2006). *El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave*.

Archidona: Aljibe.

Bolívar, A. y. (2006). *El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave*.

Bolívar, A. y. (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*.

Proyecto Atlántida.: Obtenido de

http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72&curdirpath=%2FCarpetas_Atl%Elntida_200

Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage.

Burgos, J. (2004). *ateneonline*. Obtenido de Hacia un modelo de quinta generación en educación

a distancia. Una visión de competencia con perspectiva global.:

http://www.ateneonline.net/datos/15_03_Burgos_Vladimir.pdf

Bustamante, J. (2010). *sociedadinformacion*. Obtenido de Segundos pensamientos: La cuarta

generación de derechos humanos en las redes digitales. Telos: Cuadernos de comunicación

e innovación.:

http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2010110411480001&activo=6.do

Cabero, J. &. (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación*. . Barcelona: UOC.

Cabrera, F. (2002). *Identidad y ciudadanía*. . Madrid: Narcea.

Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona.: Grijalbo.

Cantón, I. (2004). *Planes de mejoría en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.

Cantón, I. (2004). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. . Granada: Grupo

Editorial Universitario.

Cardona, G. (2008). *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Obtenido de Tendencias

educativas para el siglo XXI, educación virtual, online y e-learning:

<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.htm>

Cardoso, G. (2008). *Los medios de comunicación en la sociedad en red: filtros, escaparates y noticias*,. Barcelona: UOC.

Cardoso, G. (2008.). *Los medios de comunicación en la sociedad en red*. Barcelona: UOC.

Carneiro, R. T. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI. .

Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1-18.

Castell, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad*. . Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés.

Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Acción Pedagógica*, 32-39.

Castro, A. & Hernandez, Y. (2007). Sistemas transparentes para gobiernos electrónicos eficientes

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1690-75152007000200006&script=sci_arttext

Catoriadis, C. (2002). *La cuestión de la autonomía social e individual*. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura.

Cellier, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. París: PUF.

Chacón Ramírez, S. y. (2009). *La Docencia Universitaria en los espacios virtuales*. San José: Universidad de Costa Rica.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative*

- analysis*. Los Angeles: Sage.
- Chaux Torres, E. &. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asofacade.
- Chaux Torres, E. L. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chomsky, N. (2002). *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Nueva York: Teachers College Press.
- Clarke, P. (2010). *Ser ciudadano y praxis*. Madrid: Editorial Sequitur.
- Cochran - Smith, M., & Lytle, S. (1998). Teacher research: The question that persists. *International journal of leadership in education*.
- Contreras, D. (2010). *Alfabetización digital para el desarrollo de las competencias ciudadanas*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Contreras, V. &. (2012). *Alfabetización digital para el desarrollo de las competencias ciudadanas*. Obtenido de pdf/alfabetizacion.pdf: http://www.euv.cl/archivos_pdf/alfabetizacion.pdf
- Corbín, A., & Strauss, J. (1990). Procedures, Canons, and EvaluativeCriteria, en: *QualitativeSociology. GroundedTheoryResearch*.
- Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. Educación y Democracia. *Revista Iberoamericana de Educación n° 7*, P.58.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial. .
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Alianza editorial.
- Cortina, A. (2005). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: Editorial el Búho Ltda.

- Cortina, A. (30 de Diciembre de 2006). Educar para una ciudadanía activa. *El País*.
- Cortina, A. (2008). *Ética aplicada y democracia libera*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (2009). "Hemos de convertir las masas en pueblos". *Revista BUC-Revista de la Xarxa Vives d'Universitats*, N° 3.
- Cortina, A. (2009). *El mundo de los valores*. Bogotá: Editorial el Búho Ltda.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación mora*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Crémieux, C. (1998). *La citoyenneté à l'école*. París: Syros.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Crick, B. (2002). *Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Dalton, R. (2004). *Democratic Challenges, Democratic Choices: the Erosion of Political support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dawson, S. (2008). A study of the relationship between student social networks and sense of community. *Educational Technology & Society* vol 11 No. 3, 224–238.
- De Ketele, J. (2008). *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de [www.ugr.es: http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf).
- De Rivas, & Morocho. (1990-2010.). *La modalidad abierta y a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja, En Educación a distancia: actores y experiencias. Tomo I*. Ecuador: CREAD.
- Delamata, G. ((1998)). *Populismos y derechos: Aspectos simbólicos de la formación de la*

- ciudadanía en Argentina antes y después del Peronismo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Delli Carpini, M., & Keeter, S. (1996). *What americans know about politics and Why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Deloors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid,: Santillana. Ediciones UNESCO,.
- Denzin, N. (2008). *Symbolic interactionism and cultural studies: The politics of interpretation*. Oxford: UK & Cambridge. Blackwell.
- DeSeCo. (2005). *deseco/index*. Obtenido de Definition and Selection of Competencies. Executy Summary. OECD. : <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm>.
- Díaz, A. (2007). *Curriculum entre utopía y realidad*. AMORRORTU EDITORES S.A.
- Dorrego, E. (2010). *La Educación a distancia en Venezuela. Realidades y tendencias. En la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias. Lupion- Rama*. Unisul.
- Educación Superior de Colombia. (2010). Decreto 1295 de Abril de 2010. *Decreto*. Colombia.
- Elliot, J. (2005). *El campo educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 127-139.
- Europeas, C. d. (2005). *eur-lex.europa*. Obtenido de Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente: <http://eur-lex.europa.eu/LexUri>
- Feinberg, W., & Torres, C. (2014 vol 23). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 29-42.

- Fernández y Hortal, J. (1994). *Ética de las profesiones*. España: Universidad Pontificia.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2011). *Introducing research Methodology: A beginner's Guide to Doing a Reserch Project*. Nueva Delhi/ London: Sage Publisher.
- Flores, R. (2001). Cambio de actitud en el docente. *Revista de orientación educacional No. 8 y 9*.
- Freire, P. (1973). *¿Extención o comunicación?*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Sao Paulo: Paz e Tierra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *La educación como práctica de la libertad*. . España: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação. Questões de nossa época*. . Sao Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra S. A.
- Freire, P. (s.f.). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidos.
- Fresán, M. (2009). Repensando la idea de la universidad del siglo XXI. Una reflexión sobre el pensamiento de Pablo Carlevaro. *Universidad y Sociedad: Proyección y vínculos. Reencuentros*, 52-59.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The falmer press.
- Galeano, M. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

- García, A. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, L. 1998 Universidad Nacional de Educación a Distancia. Publicado en Vásquez, G Madrid: espacio universitario abierto. Madrid: Fundación Universidad Empresa, pp. 261-300.
- García, L. (1999 vol. 2 No. 1). Historia de la educación a distancia. *revista Iberoamericana de Educación a distancia (RIED)*.
- Garrison, D. (1985). *Three generations of technological innovation in distance education*.
- Garrison, D. R. (2007). Online communication of inquiry review: Social, cognitive and teaching presence issues. *Paper presented at the sloan-C Summer workshop*, 61-72.
- Garrison, D., Anderson, T., & Ancher, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer cibferencing in higher education. *The internet in higher education*, 2-3; 87-105.
- Giroux , H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. méxico: Fondo de cultura económica.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1991). Qualitative research in social studies education. En *Handbook of research in social studies teaching and learning* (págs. 56-66). New York: MacMillian.
- González, H. J. (2008). *La eduación superior en la revolución Bolivariana*.
- González, J. (2008). Formación cívica y ética: competencias para el futuro. *Revista trasatlántica de educación*, año 3 vol 4.
- González, R. M. (2010). *Casi cuarenta años innovando. De los cuadernillos de evaluación a*

distancia, el aprendizaje interactivo a través de metodología online.

González, T. (2005). *El espacio Europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad. La universidad en la unión Europea. El espacio europeo de Educación superior y su impacto en la docencia.* Málaga: Aljibe.

González, T., & Cano, A. (2 de mayo de 2012). *El software como recurso de apoyo al procesamiento y organización de los datos cualitativos.* Obtenido de Nure investigación: http://www.fudem.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/CAQDA_S47.pdf

Greenhow, C., & Belbas, B. (2007). Using activity-oriented design methods to study collaborative knowledge-building in e-learning courses within higher education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(4), 363-391.

Gunawardena, C. N. (1995 1 2/3). Social Presence theory and implication for international and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of educational telecommunication*, 147-166.

Guri-Rosenblit, S. (2005). Eight paradoxes in the implementation of e-learning education. *Higher education policy*, 5-29.

Guttman, A. (2001). *La educación democrática.* Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad.* Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1992 No.12). Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe. *Praxis international*, 1-19.

Herrera, D. (1992). *La democracia: una verdad y un valor ético en construcción. En soberanía popular y democracia en Colombia. Foro nacional por Colombia y viva la ciudadanía.* Bogotá.

- Hoyos, G., & Ruiz, A. (2006). *Ciudadanías en formación*. Colombia.
- Hoyos, H. (2011 No. 55). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista iberoamericana de educación*.
- Hwang, H. (2007 7, 2). Development of social presence measurement of mediated socialinteraction: A case study of instant messaging. *Communication Science Study*, 529-561.
- Hwang, H., & Park, S. (2007). Being together: User's subjective experience of social presence in CMC environments. En *Human-computer interaction* (págs. 844-853). Berlín: Heidelberg: Springer-Verlag.
- Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M., Zaragoza, F. M., Menchú, R., & Tedesco, J.C. 2002. *Cinco Ciudadanías para una Nueva Educación*. Barcelona:GRAÓ.ICFES; UNAD; ACESAD.
- ICFES; UNAD; ACESAD. (1998). *Estadísticas de la educación superior a distancia en Colombia: 1984-1997*.
- ICFES; UNAD; ACESAD. (2007). *Estadísticas de la educación superior a distancia en Colombia: 1998-2004*.
- Imbernón Francisco, Joan Majó, Michela Mayer, Federico Mayor, Rigoberto Menchú y Juan Carlos Tedesco. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Grao. España.
- Jover, G. (2003). *Educación y ciudadanía. El compromiso cívico de los jóvenes españoles*. Obtenido de [http://www3-usal.es/-teoriaeducación/\(27.XI.03\)](http://www3-usal.es/-teoriaeducación/(27.XI.03)).
- K., C. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Kanigel, R. (1991). *The man who knew infinity: A life of the genius Ramanujan*. New York: Washington Square Press.

- Kant, I. (1964). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es ilustración? en Filosofía de la historia*. Buenos Aires: Nova.
- Keller, R. (s.f.). *Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung*. Obtenido de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>
- Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., & Passy, F. (2005). *Contested citizenship: Immigration and cultural diversity in Europe*. Mineapolis: University of Minesota Press.
- kymlicka, W., & Norman, W. (2003). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía en la política. *Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*.
- Labrador, H. (2003 número extraordinario). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de educación*.
- Laggasé, P. (2000). *The columbia encyclopedia*. New York: Columbia University Press.
- Landau, M. (2006). Ciudadanía y ciudadanía juvenil. Conferencia dictada en el marco del Programa de Transformaciones Curriculares, Materia Construcción de Ciudadanía. La Plata. DGCyE
- Lanz, C. (2012 Vol. 17 Enero - Marzo). Cuidado del sí y del otro en lo educativo. *Utopia y Praxis Latinoamérica*, 39-46.
- Larreamendy, J., & Leinhard, J. (2006 Vol. 76 No. 4). Going the distance with online education. *Review of educational reserch*, 567-605.
- Lévy. P. (1998). *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona.
- Lévy. P. (2007). *Cibercultura*. España.

- Lenise M, Quelopana, Compean L & Reséndiz E (2008), El diseño en la investigación cualitativa. En: Investigación cualitativa en Enfermería. Organización Panamericana de la Salud. Washington D.C. Pp 88-99
- Lin, G. Y. (2004). *Social presence questionnaire of online collaborative learning: development and validity. A paper presented at the annual meeting of the association for educational communications and technology.* Chicago.
- Lupion, P., & Rama, C. (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias.* Brazil: Editora Unasul.
- M., A. (2000). *¿Por qué es importante indagar lo pedagógico en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia?* . Bogotá: UNAD.
- Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y currículum escolar. Instituto interamericano de derechos humanos. XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos. San José.* Obtenido de www.educachile.cl/personas/amagendzo/gfx/. 2002.
- Marshall, T. H. (1964). *Class, citizenship, and social development: Essays of T. H. Marshall.* Westport: Greenwood.
- Martínez. (2009). *El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos* . Apertura.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamérica de Educación, N 42.*
- Marúm - Espinoza, E. (1999). *Las profesiones y la educación superior en el marco de los procesos de integración económica.*
- Matínez, M. (2006 No. 42). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación.*

- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Mejía , M. (2006). *¿De qué Globalización hablamos? (entre globalización y globalizaciones)* .
Bogotá: Desde abajo.
- Mena , M. (2007). *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*. Buenos Aires: La
Crujía Ediciones y Editorial Stella .
- Mena, M., Rama, C., & Facundo, A. (2008). *El marco regulatorio de la educación superior a
distancia*. Virtual Educa.
- Miller and Jiang (British Journal of Educational Technology Vol. 43 No 6 2012), en el artículo
“A taxonomy of virtual world susage in education
- Ministerio de educación superior. ICFES. (1974). *Universidad a distancia: una alternativa*.
Bogotá: Publicación ICFES.
- Miranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia: pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo
social*. Mira Editores.
- Moreno Luzón, M., Peris, F., & González, T. (2000). *Gestión de la Calidad y diseño de
organizaciones: Teoría y estudio de casos*. Madrir: Prentice Hall.
- Morles, V., Medina, R. E., & Álvarez, N. (2002). *La educación superior en Venezuela*. Venezuela:
IESLAC-UNESCO.
- Morales, S. (2011). *Construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje*. Bogotá
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativos. Trad: Zimermen
Eva.* . Medellín. Facultad de enfermería: U de A.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mujica, V. (1998). *Aproximación a una pedagogía de la persona (Formación de una educación
comunitaria), en América Latina y África en la perspectiva comunitaria. Ponencias de las*

- VI Jornadas internacionales sobre pensamiento comunitario. Centro de investigaciones Jurídicas. Mérida: Universidad de los Andes.*
- Norris, P. (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum , M. (2010). *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- NVA-OPSU. (2009). *Normativa para la educación superior a distancia. Descargas, Programa fomento a la educación superior, documentos*. Obtenido de <http://www.opsu.gob.ve>
- Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa vol.15*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Orrego, J. (s.f.). La pedagogía como reflexión del ser en la educación . *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Osorio, J., & Castillo, A. (1997). *Dimensiones educativas de la construcción de ciudadanía: hacia una educación ciudadana en América Latina: Entre le desencanto y la desesperanza*. Bogotá: EZE.
- Padilla Omiste, Á. (2010). *La educación a distancia en Bolivia.en la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y Tendencias*. Lumpión y Rama. Unisul.
- Papacharisi, Z. (2002). *The virtual sphere: the internet as a public sphere*. Obtenido de New Mwdia and society: <http://nms.sagepub.com/cgi/content/short/4/1/9>>
- Pérez, A. (1998). *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. Buenos Aires:Eudeba,
- Pimentel, F. A. (2003). *Historia de la educación en República Dominicana*. Santo Domingo: Editora Centenario.
- Pittman, V. (1991). *academic credibility and the "image problem": The quality issue in collegiate*

- independent study. *B.L. Watkins & S.J. Wright, The foundations of American distance education: A century of collegiate correspondence study*, 109-134.
- Poggioli, & De llano. (1990-2010). *Los estudios a distancia en la Universidad católica Andrés Bello. En Educación a distancia: actores y experiencias. Tomo I. CREAD.*
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Power Inquiry. (2006). *Power to the people*. York: York Publishing Distribution.
- Pozo, V., & Gómez, J. (2001). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Prado, M., Souza, M., & Carraro, T. (2008). *Investigación cualitativa en enfermería: contexto y bases conceptuales*. Washington: Organización Panamericana de la salud.
- Print. (2007 Vol. 55 No. 3). Citizenship education and youth participation in democracy. *British journal of educational studies*, 325-345.
- Puig, J. (1996). *La Construcción de la personalidad moral*. España
- Putman, R. (2000). *Bowling alone: the colapse and revival of american community*. New York: Simon and Schuster.
- QRS International. (s.f.). *En vivo 10 for Windows primeros Pasos. Recuperado el 12 de Marzo de 2014*. Obtenido de <http://download.qrsinternational.com/Document/NVivo10/Nvivo10-getting-started-GuideSpanish.pdf>
- Quintana, M. (2011). *Concepto de responsabilidad en los índices de responsabilidad social universitaria. en Guerra González, María del Rosario y Mendoza Valdez, Rubén (coord.) Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria*. México: Editorial torres Asociados.
- Rama, C. (2009). *La universidad Latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. Universidad del Caribe. Unicaribe*. Santo Domingo: Ediciones Unicaribe.

- Ramón, M. (2012). *Sistema de servicio Social Unadista - SISSU*.
- Ramón, M. (2013). *Sistema nacional de educación para la solidaridad - SISNES*. UNAD. Bogotá.
- Rémond, R. (2000). *Quelle école? Pour quelle nation? Questions pour l'éducation civique*. París: Hachette.
- Rey, J. (2010). *Educación virtual en Argentina. en la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Lupion-Rama. Unisul.
- Rivas. (2015). *Formación en valores en la educación superior a distancia: el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja. Tesis Doctoral dirigida por Marta Ruiz Corbella, José Quintanal Díaz. Universidad Nacional de educación a distancia*.
- Rodríguez, R. (2002). *Continuidad y cambio de las políticas de educación superior*. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001407.pdf>
- Ruiz., J. (s.f.). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. Forum qualitative social research. Art. 26.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga. En *REvista Scielo* (págs. 361-385).
- Saenz C., J. (1990 N.5). Del enfoque tecnológico a la educación comunitaria. *Revista pedagógica Social*.
- Salazar, & Melo. (2013). *Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. En la educación superior a distancia en Colombia: Nuevas realidades*. Virtual Educa, Asociación Colombiana de instituciones de educación superior con programas a distancia y virtual. Bogotá.
- Salazar, R. (2010). *El desarrollo de las metodologías de la educación a distancia*. Conferencia. ACESAD: Encuentro académico. Bogotá.

- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa-Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. Bogotá.*
- Santander, P. (2011). ¿Por qué y cómo hacer análisis de discurso. Cinta de moebio.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schinkel, A. (2010). *Compulsory autonomy-promoting education. Educational Theory*. Illinois: University of Illinois.
- Schwartz, P., Mennin, S., & Webb, G. (2001). *Problem-based learning: Case studies, experience and practice*. London: Kogan Page.
- Sevillano, M. (2011). *Didáctica en el núcleo de la pedagogía. Tendencias pedagógicas. Págs. 7-32*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778534>
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunication*. London: John Wiley and Sons.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sir, D. (1997). *La megauniversidad: ¿La academia para el nuevo milenio? Ponencia presentada en el 18th ICDE WorldConference, Pemsylvania, State University, 1997, como "The megauniversity: The academy for the new milenium" Traducción de Carlos M. de Allende; Daniel, Sir*. Obtenido de <http://www.enahp.edu.ve/images/la%20megauniversidad.pdf>
- Sommano, M. (2007 Vol. XLVII No. 4). Evolución de valores y actitudes democráticas en México (1990-2005) Foro internacional. *El colegio de México*.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrir: Morata.
- Storr, R. J. (1966). *Harper's University: The beginnings*. Chicago: University of chicago Press.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Taylor. (1995). Distance education technologies: the fourth generation. *Australian journal of educational technology*.
- Tobar, L. A. (2008). *El marco de regulatorio de la educación superior a distancia en América Latina y el Caribe, compilado por MEna, Rama y Facundo*. Colombia: Ediciones Hispanoamericanas.
- Tobar, P. L. (2010). *LA educación a distancia en Guatemala. Realidades y tendencias. En la educación superior en américa latina y el Caribe*. Unisul.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres Z., M., & Cárdenas, L. (2010). *Las megauniversidades del mundo*. *Revista de investigaciones UNAD*. Vol. 9 . Obtenido de <http://web.unad.edu.co/revistainvestigaciones/images/revistas/UNAD%20WEB%20%20%20vol.9%20num.3%202010/11.%20Las%20megauniversidades%20en%20el%20mundo.pdf>
- Torres, C. A. (2007). Paulo Freire y el aprendizaje transformador de la justicia social. . En A.C. Scocuglia (Org.), *Paulo Freire en el tiempo presente* (págs. 213-218). Ediciones del CREC.
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Tu, C. (2002 Vol. 1 No.2). The measurement of social presence in an online learning environment.

International journal on E- Learning, 34-45.

Tu, C., & Mc Isaac, M. (2002 Vol.16 n.3). The relationship of social presence and interation in online classes. *The american journal of distance education*, 131-150.

Tünnermann, B. C. (1998). *Introducción. La educación en América Latina y el Caribe: 10 años después de la conferencia mundial de 1998. Bogotá: IESALC UNESCO. Universidad Javeriana.*

Obtenido de

http://cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf

Tuvilla, J. (2002). *Programas internacionales de Educación para la paz. En Muñoz,F. y otros. Actas del primer congreso Hispanomaericano de educación y cultura de paz. Granada: Universidad de Granada.*

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2011). Proyecto Académico Pedagógico

Solidario- versión 3.0. Bogotá. Recuperado de:

<http://thumano.unad.edu.co/portal/documentos/induccion/PAP%20solidario%20v3.pdf>

UNAD. (s.f.). *Acerca de la UNAD. Estructura Organizacional.* Obtenido de

<http://informacion.unad.edu.co/acerca-de-la-unad/estructura-organizacional?showall=&start=1> UNAD.

UNISUR, A. -I. (1996). *Propuestas de políticas para la educación a distancia.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Valdemoros, M. Á., Ponce de León, A., & Saenz, E. (2011 No. 14). Fundamentos en el manejo del NVivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contexto educativo*, 11-29.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid : Síntesis.

- Van Dijk, T. A. (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- Vilera, A. (2001 no. 6). Educación y ciudadanía. Algunas disertaciones. *REvista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Mérida. Universidad de los Andes.
- Vrasidas, C., & Stock McIsaac, M. (1999 Vol. 13 No. 3). Factors influencing interaction in an online course. *American journal of distance education*, 22-35.
- Watkins, B. L., & Wright, S. J. (1991). *The foundation of american distance education: A century of correspondence study*. Dubuque: Kendal / Hunt Publishing.
- Watson, D. M. (2001 Vol 6 No. 4). Pedagogy before technology: Rethinking the relationship between ICT and teaching. *Education and information*, 251-266.
- Wright, S. J. (1991). Opportunity lost, opportunity regained: University independent study in the modern era. In B.L. Watkins & S. J. Wright (eds) . *The foundation of American distance education: A century of collegiate correspondence study*, 37-66.
- Yukawa, J. (2006). Co-reflection in online learning: Collaborative critical thinking as narrative. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(2), 203-228.
- Yang, M. (2008). Rethinking lifelong learning through online distance learning in chinese educational policies, practices and research. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 583-597. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00766.x
- Yu, C. P., & Kou, F. Y. (2012). investigating the development of work-oriented groups in an e-Learning Environment. . *Educational* .
- Zamora, A. (2015). *Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del*

rendimiento en estudiantes de secundaria y su relación con las variables cognitivo-motivacionales. Universidad Nacional a distancia.