



Referentes para una mirada actualizada del bienestar universitario en el contexto de la educación a distancia y virtual

Denise Caroline Argüelles Pabón
Francisco Chica Cañas
María del Socorro Guzmán Serna
Gloria Helena Pava Díaz
Fernando Augusto Montejo Ángel



Catalogación en la fuente: Biblioteca Universidad EAN

Argüelles Pabón, Denise Caroline

Referentes para una mirada actualizada del bienestar universitario en el contexto de la educación a distancia y virtual / Denise Caroline Argüelles Pabón, María del Socorro Guzmán Serna, Francisco Alonso Chica Cañas, Gloria Helena Pava Díaz, Fernando Augusto Montejo Ángel.

Descripción: 1a edición / Bogotá: Universidad EAN, 2018
300 páginas

9789587565881

1. Educación superior -- Investigaciones 2. Bienestar universitario
3. Educación virtual 4. Educación a distancia 5. Educación por Internet

I. Guzmán Serna, María del Socorro II. Chica Cañas, Francisco Alonso
III. Pava Díaz, Gloria Helena IV. Montejo Ángel, Fernando Augusto

378.175 CDD23

Edición

Gerencia de Investigaciones

Gerente de Investigaciones

H. Mauricio Diez Silva

Coordinadora de Publicaciones

Laura Cediél Fresneda

Revisor de estilo

Eduardo Franco Martínez

Diagramación y finalización

María Eugenia Mila E.

Álvaro Leonel Guerrero Castiblanco

Diseño de carátula

Cesar Augusto Rubiano Moreno

Publicado por Ediciones EAN, 2019.

Todos los derechos reservados.

<https://doi.org/10.21158/9789587565898>

ISBNe: 978-958-756-588-1

ISBNi: 978-958-756-589-8

©Universidad EAN, El Nogal: Cl. 79 No. 11 - 45. Bogotá D.C., Colombia, Suramérica, 2018 Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin autorización de la Universidad EAN©

©UNIVERSIDAD EAN: SNIES 2812 | Personería Jurídica Res. n.º 2898 del Minjusticia - 16/05/69| Vigilada Mineducación. CON ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD, Res. N.º 29499 del Mineducación 29/12/17, vigencia 28/12/21

©Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano - IES sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación nacional mediante Resolución No. 19349 de 1980-11-04

©Fundación Universitaria del Área Andina - Resolución Jurídica 22215. Ministerio de Educación. Diciembre, 9 - 1983. VIGILADA MINEDUCACIÓN

Producido en Colombia.

Contenido

Agradecimientos.....	7
Introducción.....	9
Capítulo 1. Andragogía: un modelo para la formación de adultos.....	15
Introducción.....	15
1.1 Evolución de la perspectiva de la educación de adultos.....	16
1.2 Generalidades de la andragogía.....	20
1.3 El modelo andragógico.....	30
1.4 El adulto en el entorno universitario.....	52
1.5 Reflexiones finales.....	56
1.6 Referencias.....	57
Capítulo 2. La educación a distancia en la educación superior: breve reseña histórica.....	63
Introducción.....	63
2.1 Antecedentes de la educación a distancia.....	64
2.2 La educación a distancia en Colombia.....	85
2.3 Educación abierta y a distancia.....	91
2.4 Estado actual de la educación a distancia en Colombia.....	101
2.5 Tendencias de la educación a distancia.....	105
2.6 Reflexiones finales.....	106
2.7 Referencias.....	108
Capítulo 3. Educación virtual: una aproximación a su contexto actual.....	111
Introducción.....	111
3.1 Referentes para la comprensión de la metodología <i>E-learning</i> o educación virtual.....	113
3.2 Evolución del <i>E-learning</i> o educación virtual	135
3.3 Tendencias del <i>E-learning</i> o educación virtual.....	143
3.4 Algunas innovaciones en universidades de educación a distancia en el mundo.....	159
3.5 Reflexiones finales.....	165
3.6 Referencias.....	168

Capítulo 4. Una perspectiva renovada del enfoque de bienestar.....	175
Introducción.....	175
4.1 Bienestar humano en tiempos de cambio.....	178
4.2 Calidad de vida y formación integral.....	179
4.3 Bienestar como vida buena.....	183
4.4 Bienestar como bien común.....	187
4.5 Bienestar subjetivo.....	192
4.6 Bienestar como instancia para crear capacidades.....	198
4.7 Bienestar desde la inteligencia emocional.....	202
4.8 El bienestar universitario con un enfoque humanista.....	207
4.9 Reflexiones finales.....	211
4.19 Referencias.....	214
Capítulo 5. Evolución y estado actual del bienestar universitario en el contexto de la educación superior en Colombia.....	215
Introducción.....	215
5.1 Evolución del bienestar universitario en el contexto de la educación superior en Colombia.....	216
5.2 Oferta de servicios de bienestar universitario.....	236
5.3 Problemática del bienestar universitario en Colombia.....	240
5.4 Reflexiones finales.....	241
5.5 Referencias.....	243
Capítulo 6. Investigación sobre el bienestar universitario y algunas reflexiones sobre su vínculo con el <i>E-learning</i> o educación virtual.....	245
Introducción.....	245
6.1 Consideraciones sobre la información en bienestar universitario.....	246
6.2 Bienestar y <i>E-learning</i> o educación virtual.....	249
6.3 Investigación en bienestar y su reflejo en el sistema de investigación de Colciencias.....	254
6.4 Análisis bibliométrico de la producción investigativa en bienestar	257
6.5 Reflexiones finales	263
6.6 Referencias.....	264

Autores

Denise Caroline Argüelles Pabón, comunicadora social periodista por la Universidad Externado de Colombia; especialista en Pedagogía para el Aprendizaje Autónomo por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; especialista en Administración de Negocios Internacionales por la Universidad EAN; magíster en Gestión de Organizaciones por la Universidad de Quebec; y doctora en Ciencias Empresariales por la Universidad Antonio Nebrija. Profesora titular de la Universidad EAN. Correo electrónico: darguelles@universidadean.edu.co

Francisco Chica Cañas, licenciado en Educación Filosofía y Letras por la Universidad Santo Tomás, especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; especialista en Gerencia de Instituciones de Educación Superior por la Universidad Santo Tomás; magíster en Educación Filosofía Latinoamericana por la Universidad Santo Tomás; magíster en Docencia Universitaria por la Universidad de La Salle; doctor en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas por la Universidad de Granada y Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e interculturalidad por la Universidad Santo Tomás. Profesor de la Universidad Santo Tomas y docente de cátedra de la Universidad EAN. Correo electrónico: alonsochicac@gmail.com

María del Socorro Guzmán Serna, licenciada en Literatura y Lengua Española por la Universidad del Cauca; especialista en Administración de Negocios Internacionales por la Universidad EAN; especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la Organización de los Estados Americanos; magíster en Ambientes para el Aprendizaje Virtual por la Universidad Pedagógica Nacional; y doctora en Multiversidad Mundo Real; Profesora de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Correo electrónico: mdsguzma@poligran.edu.co

Gloria Helena Pava Díaz, trabajadora social por la Fundación Universitaria Monserrate; especialista en Gerencia de Recursos Humanos por la Universidad Jorge Tadeo Lozano; y magíster en Estudios Sociales por la Universidad del Rosario. Directora de Bienestar Universitario de la Fundación Universitaria del Área Andina.
Correo electrónico: gpava@areandina.edu.co.

Fernando Augusto Montejo Ángel, psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia; especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Psicología por la Universidad Nacional de Colombia; y candidato a doctor en Educación por la Universidad Santo Tomás. Director de Bienestar Universitario de la Universidad Católica de Colombia.
Correo electrónico: fmontejo@areandina.edu.co

Agradecimientos

Los autores desean expresar sus agradecimientos a los directivos de las Universidades EAN, en cabeza del Señor Rector Rubén Darío Gómez Saldaña; a Fernando Dávila Ladrón de Guevara, Rector del Politécnico Gran Colombiano; a José Leonardo Valencia, Rector Nacional de la Fundación Universitaria del Área Andina y a Fray Juan Ubaldo Gómez O.P. Rector General de la Universidad Santo Tomás, quienes en el 2016 respaldaron institucionalmente el inicio de este proyecto de investigación.

Así mismo, nuestros agradecimientos a los Vicerrectores Académicos y de Investigación que en todo momento apoyaron las distintas actividades que implicó el desarrollo de la investigación: Diego Fernando Cardona, Vicerrector Académico Universidad EAN; Jurgen Chiari, Vicerrector Académico Politécnico Gran Colombiano y Martha Patricia Castellanos, Vicerrectora Académica Nacional; H. Mauricio Diez, Gerente de Investigaciones Universidad EAN; Eduardo Mora Bejarano, Director Nacional de Investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina; Marco Elías Contreras, Decano de la Facultad de Estudios en Ambientes Virtuales FEAV de la Universidad EAN y Fray Franklin Buitrago Rojas O.P. Decano de división de Filosofía y Teología de la Universidad Santo Tomás.

Un reconocimiento muy especial para Catalina Roldán Díaz, Directora Ejecutiva de la Red Metropolitana de Bogotá RUMBO, por su apoyo incondicional al desarrollo del proyecto. Igualmente, a Constanza González La Rotta, quien al inicio del proyecto de investigación se desempeñaba como colaboradora de la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías en el Ministerio de Educación Nacional y cuyo apoyo fue invaluable.

También deseamos agradecer al personal de las áreas de bienestar universitario y de educación a distancia y/o virtual que participaron en los dos *Focus Group* que realizamos como punto de inicio para acercarnos a la dinámica del bienestar en las universidades: Luz Miriam Moreno de la UNAD; Edwin Barreto y Jorge Eduardo Moreno de UNIMINUTO; Milena Barragán y Luis Fernando Cortés de la UDCA; Denis Sofía Benítez,

Diana Lucía Alzate, Carlos A. Santa María y María Consuelo Bejarano de la Fundación Universitaria San Martín; Divia Marcela López y Johana Camargo de la Universidad Sergio Arboleda; Paola Pedraza Sánchez y Angie Milena López de la Iberoamericana; Michael Alexander Pita de la Universidad Santo Tomás; Ángela María Trujillo y Leonor Arismendi de la CUN y Javier Becerra de la Fundación del Área Andina.

Nuestra gratitud a las universidades participantes en el proyecto, a sus rectores, estudiantes y personal de las oficinas de bienestar universitario y educación a distancia o virtual. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD muy especialmente a Edgar Guillermo Rodríguez, Vicerrector de Servicios al Aspirante, Estudiante y Egresado; Universidad Minuto de Dios, Universidad Iberoamericana, Fundación Universitaria Católica del norte, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, Universidad del Tolima, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Universidad de Santander UDES; y por supuesto, a la Universidad EAN, el Politécnico Gran Colombiano y la Fundación del Área Andina. Alexander Daza Universidad del Magdalena.

Así mismo, queremos agradecer a los equipos de bienestar universitario de la Universidad EAN, El Politécnico Gran Colombiano y la Fundación del Área Andina, pues esta investigación no hubiese sido posible sin su ayuda y acompañamiento permanente.

¡A todos muchas gracias! Por facilitar emprender proyectos de investigación que contribuyen a una mejor comprensión de los problemas de la Universidad a Distancia y virtual en Colombia.

Equipo de investigadores

Introducción

La educación a distancia en el mundo se ha constituido en una alternativa de formación en el contexto de la educación superior; que, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y su vinculación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ha posibilitado una gran diversidad de modelos en el contexto de esta, entre los que se encuentra el modelo combinado –que se acerca al blended learning y el *E-learning* o educación virtual–.

Esta dinámica de transformación del modelo tradicional de la educación a distancia, enriquecido por los recursos y las posibilidades que ofrecen las TIC, ha enfrentado a las instituciones de educación superior (IES) a grandes retos en lo organizativo, lo administrativo, lo pedagógico, lo didáctico, lo logístico, lo tecnológico, lo jurídico, entre muchos otros aspectos, que dan cuenta de la necesidad de generar esquemas propios y pertinentes a la naturaleza de la educación a distancia en sus diferentes modalidades y a generar una verdadera caracterización de la población que accede a esta metodología, con el fin de poder diseñar un escenario de formación que verdaderamente corresponda con sus características y condiciones particulares.

En Colombia, la educación a distancia desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional es considerada, al igual que la educación presencial, como una metodología, entendiendo que ella hace referencia a un conjunto de métodos que se siguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que va más allá de la sola forma en que se manifiesta el quehacer educativo –modalidad–, razón por la cual el registro oficial de programas de educación superior se puede realizar en estas dos metodologías: presencial y a distancia; y en el caso de esta última, con la especificación de tradicional o virtual¹. Por lo anterior, en este libro se mantendrá la alusión a la educación a distancia en general como metodología.

¹ La discusión alrededor de si se debería considerar la educación a distancia como una metodología o como una modalidad aún no se ha cerrado en Colombia e incluso en 2018 existen tendencias que se inclinan por que se replantee el concepto actual de metodología y se migre al de modalidad.

Por su parte, el tema del bienestar universitario se ha reglamentado en las diferentes normas relacionadas con la educación superior; entre ellas, el Decreto 80 del 22 de enero de 1980 por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria; la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior; el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones; el Acuerdo 003 del 21 de marzo de 1995, por el cual se establecen las políticas de bienestar universitario; el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior y los Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado, Factor 5. Cada una de estas normas en algunos de sus artículos hace referencia a la obligatoriedad de las Instituciones de Educación Superior de establecer políticas, reglamentos y un plan general de bienestar; en el marco del cual se deben desarrollar programas, proyectos y acciones en beneficio de la comunidad universitaria Consejo Nacional de Acreditación CNA.

Si bien el marco normativo es amplio, los referentes en materia de bienestar universitario se han desarrollado bajo las condiciones de la educación presencial y se han orientado al perfil, a los intereses y a las necesidades de estudiantes jóvenes, en edades promedio entre los 16 y los 21 años. No obstante, con la creciente oferta de programas universitarios en metodología a distancia en sus modalidades virtual y combinada, es urgente revisar si los servicios que se disponen actualmente relacionados con el bienestar de los estudiantes son pertinentes para la población que estudia en dichas metodologías y si llena sus expectativas y necesidades, considerando que en la mayoría de los casos son personas que se encuentran en un rango de edad de entre los 25 y 35 años –y más– y que tienen ocupaciones laborales y familiares.

Se han realizado esfuerzos de investigación por aproximarse a varios de los componentes y agentes de la educación a distancia y virtual, en especial en lo pedagógico y didáctico así como en lo tecnológico; sin embargo, aún falta mucho camino por recorrer en este campo. Quizá uno de los ámbitos

menos explorados de manera general e integral en el contexto de esta metodología de educación es lo que se relaciona con el diseño de programas y servicios de bienestar universitario.

Para nadie es un secreto el reto que representa la disposición y oferta de programas y servicios de bienestar universitario para estudiantes de las metodologías a distancia y virtual, precisamente por sus implicaciones en cuanto a la diversidad de perfiles, necesidades e intereses, por el amplio cubrimiento geográfico que se puede lograr con esta y por la variedad territorial y de recursos que se pueden encontrar en las diferentes regiones, que pueden ir desde ciudades capitales con recursos de infraestructura hasta poblaciones pequeñas, apartadas, de difícil acceso y sin recursos, a lo que se suma la falta de experiencia de las IES y de los agentes educativos para atender a los estudiantes bajo estas condiciones, así como a las barreras que surgen de la mediación tecnológica del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la Universidad EAN, acompañada de investigadores del Politécnico Gran Colombiano, la Fundación Universitaria del Área Andina y la Universidad Santo Tomás, dieron inicio durante 2017 a la investigación *Percepción de lo que es y se requiere en el bienestar universitario por parte de estudiantes universitarios de la metodología de estudio virtual en Colombia*, con el propósito de conocer de primera mano lo que piensan dichos estudiantes y si los programas y servicios que en materia de bienestar universitario se les ofrecen les generan bienestar y llenan sus necesidades y expectativas.

Entre los objetivos de la investigación se establecieron la caracterización del estudiante a distancia en las metodologías a distancia combinada² y virtual, la identificación de la percepción que estos tienen sobre los programas y servicios que las IES les están ofreciendo actualmente y de su percepción respecto de los programas y de los servicios que verdaderamente necesitan y esperan.

² Al inicio de la investigación, durante 2017, se presentaron a discusión de las IES unos nuevos lineamientos sobre educación en los que la metodología a distancia tradicional que diferenciaba de la virtual por su mayor componente de presencialidad y menor uso de tecnologías en el que se incluía el término combinada o mixta con el que se han venido autodenomina las IES que ofrecen distancia tradicional, precisamente para alejarse de dicho concepto y acercarse más al de virtualidad. Dada tal identificación de las IES, se optó por utilizar esta expresión en la investigación para facilitar la recolección de información.

En este contexto, se realizó el marco de referencia para la investigación, que se materializa en seis capítulos que dan cuenta de la caracterización del adulto, de sus motivaciones, de sus intereses y de la forma de aprender como una estrategia para hacerlo visible en el entorno universitario al que la metodología a distancia tanto combinada como virtual le han ampliado las posibilidades de acceder a la educación superior; del estado de la evolución de la educación a distancia, de la configuración o conceptualización de la educación virtual y sus tendencias; de la concepción filosófica del bienestar, con miras a plantear un escenario desde el cual pueda ser abordado su sentido, más allá del solo asistencialismo que lo ha caracterizado hasta ahora; y de la investigación que en el tema de bienestar se ha realizado de forma directa por grupos de investigación colombianos.

Así, el capítulo 1 se centra en la «Evolución de la perspectiva de la educación de adultos en el contexto de la educación a distancia y virtual» y plantea las generalidades de la andragogía, su conceptualización, fundamentos y principios. Aborda su modelo considerando los referentes del modelo que se sustentan en planteamientos de John Dewey y Carl Rogers, así como sus componentes: el participante adulto, el grupo participante, el medio ambiente y el método. El capítulo finaliza con una reflexión sobre el adulto en el entorno universitario.

El capítulo 2 «La educación a distancia en la educación superior: breve reseña histórica» presenta los antecedentes de la educación a distancia, las etapas por las que ha atravesado y el relato histórico global y nacional de las instituciones de educación superior a distancia en el mundo. También se detiene en algunas agremiaciones y redes de educación a distancia como la Asociación Europea de Universidades y Docentes a Distancia (EADTU), la Red Europea de Aprendizaje Electrónico y a Distancia (EDEN), la Asociación Europea para la Educación de Adultos (EAEA), *The United States Distance Learning Association* (USDLA), entre otras.

Por otra parte, se presenta lo que ha sido la educación a distancia en Colombia y se aborda su conceptualización, características, agentes y roles. También se hace un recorrido por la normativa que en el país existe sobre educación a distancia y se presentan las universidades y la población a distancia en la educación superior en Colombia. Por último, se plantean algunas de las tendencias de esta.

El capítulo 3 «Educación virtual: una aproximación» se dedica a los referentes necesarios para la comprensión de la metodología *E-learning* o virtual, presentando su contexto general, algunas precisiones sobre los términos que se utilizan para referirse a ella, sus características, ventajas y desventajas, así como sus referentes normativos en Colombia.

También se considera la evolución del *E-learning* o educación virtual en el mundo y en Colombia, así como sus tendencias en herramientas y recursos como el *Mobile learning*, el *Microlearning*, los videos, el *Social Learning*, los *Massive Open Online Course* (MOOC), la gamificación y el uso del *Big Data*, y en tendencias pedagógicas como el aprendizaje situado, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y las conversaciones bidireccionales, entre otras. Finalmente, se incluyen algunas innovaciones realizadas en universidades de educación a distancia en el mundo.

El capítulo 4 «Fundamentación conceptual sobre bienestar» se detiene en el abordaje del concepto de bienestar humano en tiempos de cambio, desde diversas perspectivas teóricas, entre ellas: calidad de vida y formación integral, bienestar como vida buena, bienestar como bien común, bienestar subjetivo, bienestar como instancia para crear capacidades y bienestar desde la inteligencia emocional. Igualmente, se presenta brevemente un balance del bienestar universitario desde la perspectiva histórica en Colombia, considerando su enfoque conceptual, estructura organizativa, formación y capacitación y algunas proyecciones sobre este.

El capítulo 5 «Evolución y estado actual del bienestar universitario en el contexto de la educación superior en Colombia» profundiza en su evolución histórica, se abordan los asuntos estudiantiles, el bienestar universitario como política de Estado, su concepto y lineamientos en la legislación sobre educación superior en Colombia, la oferta de programas y servicios, así como su problemática.

Por último, el capítulo 6 «Investigación sobre el bienestar universitario y algunas reflexiones sobre su vínculo con la educación virtual» plantea ciertas consideraciones sobre la información en bienestar universitario y retoma algunos de sus elementos conceptuales y de la educación virtual necesarios para el análisis de la investigación en este campo y su reflejo en el sistema de investigación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e

Innovación (Colciencias). Se realiza, además, un análisis bibliométrico de la producción investigativa en bienestar:

Se espera que el marco de referencia que se presenta contribuya a la precisión de algunos conceptos en el contexto de la educación a distancia tanto combinada como virtual, así como a visualizar sus tendencias tanto en recursos y herramientas como en estrategias pedagógicas a nivel mundial y nacional, al igual que el gran potencial que encarnan como estrategia válida para ampliar el acceso a la educación superior de calidad en el país.

1. Andragogía: un modelo para la formación de adultos

Denise Caroline Argüelles Pabón

Introducción

La formación de los adultos se ha visto como una alternativa de aprendizaje a lo largo de la vida y en el contexto de competencias que lo cualifiquen para el entorno laboral. No obstante, el auge de la educación a distancia y de la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a esta, han abierto un escenario de oportunidades para la formación profesional del adulto, que ya no tiene que dejar de hacerlo por sus compromisos laborales y/o familiares o por la región en que se encuentra o por las limitaciones de tiempo que enfrenta.

Esto significa que es necesario revisar las posibilidades reales del acceso de la población adulta a los procesos de educación superior y hacer pertinente no solo los programas académicos, sino también las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades, motivaciones y forma propia de aprender; en el contexto de la educación a distancia en sus modalidades combinada y virtual.

Bajo este marco, el presente capítulo se desarrolla a partir de cuatro ejes temáticos: a) la evolución de la perspectiva de la educación de adultos; b) las generalidades de la andragogía, su conceptualización, fundamentos y principios; c) el modelo andragógico en el que se consideran sus referentes desde John Dewey y Carl Roger, sus componentes: el participante adulto, el docente andragógico, el grupo participante, el medio ambiente y el método; y d) el adulto en el entorno universitario.

1.1 Evolución de la perspectiva de la educación de adultos

La investigación formal sobre la educación de adultos es relativamente nueva si se considera que esta ha sido una preocupación permanente y evidente a lo largo de la historia del desarrollo de la humanidad. Desde el siglo XVII, algunos pedagogos y políticos plantearon la necesidad de crear instituciones de enseñanza literaria para adultos. Savicevic (1999) señala que la herencia conceptual de Juan Amós Comenio (1592-1670) sugiere considerarlo como el padre de la andragogía, aunque en la época no hubiese utilizado exactamente este término. En su *Pampedia* (1934), defiende un sistema de educación para todos fundamentado en diferentes modelos de escuelas dirigidas no solo a las primeras etapas de la vida, sino a lo largo de toda la vida, algo así como «desde la cuna hasta la muerte» y reclamaba el establecimiento de instituciones, formas, intenciones, métodos y profesores para el trabajo con adultos, lo que puede considerarse el fundamento del concepto actual de andragogía.

Otro pilar de la andragogía, el aprendizaje autodirigido, se encuentra en los planteamientos de Alexander Von Humboldt (1769-1859). Tras la disolución del Imperio alemán y las derrotas contra Napoleón, Prusia enfrenta su reconstrucción nacional en todos los ámbitos, en este sentido, la misión Humboldt señalaba que «la educación debía contribuir eficazmente a la transformación de la sociedad prusiana en una sociedad de personas maduras gracias al ejercicio de su propio autodesarrollo y emancipada de la tutela absolutista» (Gómez, 2002, p. 275).

Para Von Humboldt, las pruebas para el ingreso a la universidad no debían centrarse en el conocimiento acumulado, sino en la capacidad del individuo de dirigirse a sí mismo, su madurez para alcanzar la autodeterminación y la independencia de la enseñanza del profesor; «pues la ciencia que se cultiva en la universidad no es un conocimiento cerrado y consagrado» (Abellán, 2008, p. 281).

Así, la base institucional de la educación de adultos se formó durante las postrimerías del siglo XVIII y los comienzos del siglo XIX, Bretaña vio emerger institutos de mecánica, escuelas de trabajadores, extensiones universitarias,

centros dedicados con exclusividad a la instrucción para adultos, entre otros. Igualmente, en otros países, universidades populares, educación por correspondencia y asociaciones educacionales de trabajadores surgieron en el siglo XIX (Savicevic, 1999). Vale la pena resaltar que los esfuerzos de todas estas instituciones se concentraron en satisfacer las necesidades de formación para adultos, que no ofrecían las escuelas para niños y jóvenes.

El desarrollo de la educación de adultos en países como los Estados Unidos, Alemania y países del Este se vinculó más al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y a la formación profesional. Según Kap (1833), el aprendizaje no sucede solo a través de profesores, sino también desde la autorreflexión y la experiencia de la vida, por lo que podría deducirse que la andragogía es más que enseñar a adultos. Las primeras publicaciones relacionadas con la educación de adultos fueron *A history of the Origin and Progress of Adult Schools* (Pole, 1816) y *The History of Adult Education* (Hudson, 1851).

Parece ser que el primer autor que utilizó el término andragogía fue Olesnicki (1885), quien señala que cada periodo de la vida tiene sus particularidades y los medios educativos necesitan ser aplicados de acuerdo con ellas. Luego, en 1950, Ten Have, profesor de la Universidad de Ámsterdam, con el ánimo de revindicar el estatus de ciencia de la educación de personas adultas, desarrolla una teoría general del proceso educativo de las personas a la que llama andragogía.

Sin embargo, es Knowles (1970), quien es determinante en la expansión del término hacia otros países europeos gracias a su libro *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Desde entonces, la andragogía norteamericana domina el debate científico en este campo de conocimiento, altamente influenciada por la psicología humanista (Van Gent, 1996).

Los teóricos humanistas conciben al hombre como un organismo vivo, holístico y autodirigido, en constante desarrollo, con una capacidad casi infinita para alcanzar su potencial único y, en consecuencia, el propósito de la educación es la de facilitar dicho desarrollo. Este es el modelo de hombre y de educación que inspiró a Knowles (1991): el individuo tiene dentro de él suficientes recursos para la autocomprensión, para alterar

sus actitudes básicas de autoconcepto y su comportamiento autodirigido, y estos recursos pueden ser aprovechados si se proporciona un clima caracterizado por actitudes psicológicas facilitadoras.

En el contexto de la educación de adultos, es necesario considerar dos teorías que son relevantes en la discusión que se plantea alrededor de ella. La primera, la Teoría del Capital Humano que hace hincapié en la relación entre educación y desarrollo económico, uno de los fundamentos básicos de la expansión educativa de las décadas de los 50 y 60, así como en la relación entre la educación de las personas adultas y la productividad. En este sentido, se consideraba que la educación de adultos proporcionaba la posibilidad de mejores salarios porque confería competencias e incrementaba la capacidad del colectivo trabajador para desarrollar su trabajo de forma eficiente (Torres, 1996). Por su parte, la Teoría del Filtro señala que la educación de personas adultas no busca tanto capacitarlas, sino seleccionarlas según sus capacidades, dado que la misma tiene un efecto positivo en la productividad, al permitir localizar a la gente adecuada para el trabajo adecuado.

En la década de los 60, surgen los primeros discursos que ubican la educación como un proceso que abarca toda la vida, lo que implica la necesidad de crear unas relaciones dialécticas entre el ámbito educativo formal y no formal, hasta entonces separados. Así, en la *Declaración de Nairobi*³, se plantea la definición más generalizada de educación de personas adultas y en la que se hace hincapié en una mayor coordinación de los sistemas educativos formales y no formales y en la necesidad de capacitar a las personas adultas para aprender las necesidades básicas que le permitan enfrentarse a un mundo en permanente cambio (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1976). Desde este momento y hasta el presente, la educación de adultos se enmarca en el ámbito de la educación permanente, lo que replanteó

³ La declaración fue aprobada por 105 gobiernos que se reunieron en Nairobi entre el 10 y el 18 de mayo de 1982, con el fin de conmemorar el décimo aniversario de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el «Medio Humano», celebrada en Estocolmo.

también la forma de hacer investigación en este campo. En los Estados Unidos, y de acuerdo con Knowles (1991), se identificaron dos corrientes:

Una basada en las investigaciones conductistas que giraba en torno a la cuestión de si los adultos pueden aprender y otra, a la que llama “artística”, basada en la intuición y el análisis de la experiencia. La primera, comienza a principios del Siglo XX de la mano del psicólogo conductista Thorndike. Las investigaciones, conductistas en diseño, a menudo extrapolaban las condiciones de la investigación con niños a adultos. El primer libro para informar los resultados de ésta fue *Adult Learning* (Thorndike, 1992); los experimentos concluían que los adultos sí podían aprender. La otra corriente, representada por Liderman, fuertemente influido por la filosofía educativa de Dewey, quien sienta las bases para la teoría sistemática sobre el aprendizaje de adultos (p. 245).

El debate actual sobre la andragogía como teoría comprensiva de la educación de adultos parece estar centrado, de acuerdo con Reichmann (2004), en si esta última se limita a una situación o proceso de enseñanza determinados o si el concepto puede utilizarse para abarcar el aprendizaje y la enseñanza del adulto a lo largo de toda la vida, aun cuando el mismo autor reconoce tres formas de entenderlo:

- ♦ Como enfoque académico para el aprendizaje de adultos en forma permanente y a lo largo de la vida.
- ♦ Como un enfoque teórico y práctico, basado en una concepción humanista de aprendices autodirigidos y profesores como facilitadores del aprendizaje.
- ♦ Y uno más amplio y cambiante referido a práctica de educación del adulto, métodos de enseñanza específicos, opuesto a la pedagogía infantil, pero mejor que la educación de adultos.

Son muchas las discusiones que se han dado alrededor del concepto de andragogía con argumentos a favor y en contra de reconocerla como ciencia o no, como metodología, como tipo de educación pertinente para los programas de extensión y los que se ofertan en forma *Online*, entre otras alternativas.

1.2 Generalidades de la andragogía

1.2.1 Conceptualización

Pese a la evolución en el desarrollo de la andragogía tanto en su conceptualización como en su teorización, las ideas no gozaron de aceptación a nivel mundial sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando comenzaron a aparecer estudios sobre el aprendizaje de las poblaciones adultas y se hizo necesaria la educación y reeducación de personas con incapacidades y analfabetas (Aguilar, 1994; Chacón, 2012); su verdadero auge solo se da en la década de los sesenta. En este sentido, existe un gran número y variedad de definiciones en relación con el concepto de andragogía, todas con un denominador común: la persona adulta, por lo cual vale la pena acercarse a la comprensión de lo que es un adulto.

La palabra adulto proviene de la voz latina *adultus*, que etimológicamente significa crecer. El Diccionario de la Lengua Española define adulto como «dicho de un ser vivo que ha llegado a la plenitud de crecimiento o desarrollo» (Real Academia Española [RAE], 2014).⁴ Al aplicar el concepto al ser humano, este debe entenderse como su capacidad de procrear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades inherentes a su vida social, para actuar con independencia y tomar sus propias decisiones con entera libertad, lo que es posible gracias al paso de la situación de subordinación a la que, por lo general, están sometidos niños y adolescentes, a otra que le permite ser autónomo en lo económico, en su rol social y en tomar decisiones relacionadas con su educación.

Por su parte, Ludojoski (1986) utiliza cinco criterios para determinar el concepto de adulto:

- ♦ La aceptación de responsabilidades.
- ♦ El predominio de la razón.
- ♦ El equilibrio de la personalidad.

⁴ Significado en la versión digital disponible en <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=0riC970>

- ♦ La evolución psicofísica de su estructura morfológico-corporal, así como de sus sentimientos y pensamientos.
- ♦ La asimetría como nota típica del adulto en la plenitud de sus potencialidades.

De acuerdo con Knowles (1980), algunas de las características de los adultos son:

- ♦ Verbalizan el pensamiento.
- ♦ Vocalizan sus ideas.
- ♦ Trasmiten sus ideas de forma expresiva a otros.
- ♦ No solo aspira a satisfacer sus necesidades y aspiraciones vitales de autorrealización, sino también a cambiar el orden social con el fin de crear un entorno favorable para poder expresar esas aspiraciones.

Por su parte, el vocablo andragogía surge en oposición al término pedagogía –*paidos*, «niño», y *gogía*, «conducir»–, pues Kapp (1833) considera a esta última como una disciplina que restringe el proceso educativo a la niñez, sin extenderlo a la vida total del ser humano y que, además, se centra más en la transmisión de conocimientos que en su construcción, por lo cual no es aplicable en la educación de adultos, ya que los postulados pedagógicos no colman las demandas del adulto como un ser capaz y con un cúmulo de experiencias que rigen, en gran parte, el contexto educativo.

Adam (1977), define la andragogía como la ciencia y el arte de la educación de adultos. Márquez (1998), Pereira (1990) y Rodríguez (2003) la consideran como parte de las ciencias de la educación y tratan de comprender al adulto desde todos los componentes humanos y de instruirlo y educarlo a lo largo de toda su vida, es decir, en forma permanente. Gil (2007) la define simplemente como la ciencia de educar a las personas adultas, mientras que Tarazona (2005) se refiere a cómo aprenden estas. Montero y Quintero (2002) amplían esta visión al definirla como una ciencia muy específica de la etapa de la adultez humana con sus principios y fines propios y que observa al ser humano como ser que se educa en su propio proceso educativo, capaz de tomar decisiones para modificar, incluso, su formación. No obstante, para Aguilar (2011), la andragogía puede «aplicarse a cualquier edad y no se contrapone a la Pedagogía, sino más bien [...], ambas se complementan» (p. 171).

Knowles (1970), quien planteó la teoría de la andragogía más acabada, la entiende como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender. Por su parte, Carballo (2007) señala que la andragogía es un proceso de autoeducación donde el ser humano consciente selecciona libremente, exige y asume compromisos con responsabilidad, lealtad y sinceridad de su propia formación y realización personal; también hace hincapié en que esta permite la autorrealización del ser humano dado que una persona consciente no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que mejora constantemente habilidades y destrezas sobre algo en particular, lo cual genera un crecimiento personal, profesional, social, de padre y madre de familia, capaz de desenvolverse en una comunidad de la manera más adecuadamente posible; en otras palabras, lleva a cabo un proceso de educación integral.

Bernard (1985) ve la andragogía como:

una disciplina definida a este tiempo como una ciencia y como un arte; una ciencia que trata los aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos; un arte ejercido en una práctica social que se evidencia gracias a todas las actividades educativas organizadas en especial para el adulto.

En el mismo sentido de ciencia y arte, Alcalá (2001) se refiere a la andragogía como aquella que, siendo parte de la antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad, cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización.

Bajo esta perspectiva, Houle (1972) considera que la andragogía no es una ciencia porque la educación es fundamentalmente la misma en cualquier lugar que se imparta; siempre se sustenta en conceptos básicos tales como la naturaleza del participante y como las metas propuestas y los principios esenciales del proceso educativo son iguales para todas las edades. En este mismo sentido, Ludojoski (1986) señala que la andragogía

consiste en el empleo de todos los medios y las modalidades de la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos sin distinción alguna, que hayan cursado solo la enseñanza primaria o la secundaria y hasta la superior.

Savicevic (1986) señala que la andragogía se refiere a la educación de adultos, al desarrollo integral de la personalidad del hombre como consecuencia de los permanentes cambios en el campo científico y tecnológico, a la democratización de la educación y a la constante inquietud del hombre por actualizar y adquirir nuevos conocimientos que le permitan desempeñar eficientemente sus funciones en el campo socioeconómico. Por su parte, Orizondo (2003) la entiende como parte de las ciencias pedagógicas, cuya tarea es describir, orientar y facilitar el modo de aprendizaje y educación de los adultos.

Un concepto moderno de educación de adultos incluye todos los procesos formativos en que estos participan independiente de si sus intereses y necesidades son de índole personal o profesional; concepto que comprende los procesos de formación general –desde alfabetización hasta universitaria–, así como los vinculados a la preparación para el trabajo, realizados en un contexto de educación permanente a lo largo de la vida (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2005).

Ludojoski (1986) establece la finalidad de la andragogía al señalar que ella busca:

- ♦ Formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos.
- ♦ Diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos.

La Unesco (1949), en la Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos⁵, planteó el fin de esta como aquella que debe contribuir a satisfacer las necesidades diversas de los adultos, y en tal sentido, su formación económica, social, cultural y política debe efectuarse a partir de sus actividades cotidianas y de sus necesidades fundamentales; es decir que asumió una concepción dinámica y funcional de la educación de adultos, que tiene en cuenta, de forma concreta, las situaciones y los problemas propios de los adultos, cuyo objetivo es «proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad» (p. 9).

Luego, la Unesco, en la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos París, 19-29 de marzo de 1985, concibió la educación de adultos como «una de las condiciones necesarias para hacer frente a las continuas transformaciones científicas y tecnológicas, subrayando su papel en la democratización de la educación y la realización de una educación permanente». Se reforzó, además, la tendencia a dar preferencia a los grupos menos favorecidos promoviendo el principio de la igualdad de acceso a todos a la educación.

1.2.2 Fundamentos

Las últimas dos décadas han aportado a la andragogía numerosas investigaciones, en especial provenientes de la psicología, que si bien en su mayoría tienen sus cimientos en la teoría andragógica de Knowles (1972), realizan aportes significativos sobre todo al establecer conclusiones respecto del proceso de aprendizaje de los adultos, en el que resulta relevante la posibilidad de aprender a aprender y el decidir aprender.

⁵ Convocada bajo el título «La educación de Adultos». Se celebró en Elsinor (Dinamarca), del 16-25 de junio, con la representación de veintisiete países, en su mayoría de la Europa Occidental. Los trabajos tuvieron como pilares dos grandes temas de reflexión: la necesidad de una justicia social y la oportunidad de una coexistencia armoniosa entre las naciones.

Bajo esta perspectiva, se ha podido establecer que el aprendizaje en la adultez tiene una base teórica que «articula las experiencias adquiridas con la experiencia momentánea y con una forma específica de conceptualización, es decir, la persona adulta cuando aprende, emplea las diferentes formas de pensamiento que ha construido con anticipación: motora, perceptiva, concreta, práctico-formal» (Natale, 2003, p. 108). Así mismo, presenta una compilación de algunos de los fundamentos generales en que se sustenta la andragogía (Tabla 1.1).

Tabla 1.1 Fundamentos generales de la andragogía

Fundamento	Descripción
Condición específica y relevancia del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Está claramente identificado que no es lo mismo aprender en la edad adulta que en la infancia o en la adolescencia. En la edad adulta, la relevancia de lo que se va a aprender determina la continuidad del aprendizaje.
Condición específica y relevancia del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Los responsables de diseñar y desarrollar procesos educativos destinados a las personas adultas deben estar convencidos de que estas son capaces de aprender.
Confianza de las personas adultas en sus propias capacidades de aprender	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes adultos deben tener una alta autoestima, tener la certeza de que, independiente de la edad que tengan, tienen la capacidad de aprender.
Actividad y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo que realiza el adulto en su educación es fundamental para su aprendizaje.
Motivación para aprender	<ul style="list-style-type: none"> Si esta no existe, es extremadamente difícil que se produzca un aprendizaje. En general, los adultos que estudian, de entrada, lo hacen motivados, ya que su decisión de hacerlo fue una decisión voluntaria. El reto para los procesos andragógicos es mantener en los estudiantes esa motivación.
Aprendizaje y organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje en los adultos requiere que los contenidos de este no se procesan de una manera organizada, estructurada, secuenciada, de forma conveniente.
La experiencia como fuente de aprendizaje y de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> La experiencia facilita que se puedan procesar de manera adecuada los contenidos educativos al favorecer relaciones significativas entre los nuevos aprendizajes y los que la experiencia ya estructuró. La experiencia es una fuente de aprendizaje, toda vez que esta actúa como un elemento valorativo de los nuevos conocimientos.

Tabla 1.1 Fundamentos generales de la andragogía (Continuación)

Aprendizaje sobre problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando la experiencia que los adultos tienen y su condición sociocultural más amplia, el aprendizaje debe basarse en situaciones problemáticas para que tenga sentido.
Los tiempos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Debido a las condiciones sociales del adulto, mayoritariamente, aprender es una cuestión secundaria, porque se anteponen los roles que un adulto debe ejercer.
La participación y el diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • Son condiciones para el aprendizaje de los adultos. • El diálogo debe entenderse como una postura frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
Autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La autonomía para la toma de decisiones y la capacidad para asumirlas responsablemente que tienen las personas adultas son condiciones para que se puedan dar procesos de autoaprendizaje.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Pérez, 2009.

I.2.3 Principios

Más allá de la sola definición del andragogía, su teoría se ha dinamizado a partir de la identificación de una serie de principios tanto generales como específicos dentro de la misma. En cuanto a los primeros (Tabla 1.2), hacen referencia a la participación y a la horizontalidad (Adam, 1977). Los segundos, tienen que ver, en palabras de Knowles (1984), con: relevancia, respeto, aplicación inmediata y porcentaje de retención (Tabla 1.3); los que ha complementado Calivá (2009) con seis principios adicionales: auto-concepto, experiencia previa, disposición para aprender a superarse, inclinación hacia el aprendizaje basado en la resolución de problemas y motivación como una forma para progresar en la vida (Tabla 1.4).

Tabla 1.2. El principio de participación

Principio	Descripción	Características
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe entender como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otro, en la ejecución de una tarea determinada. • Es el acto de compartir algo, es un dar y recibir; involucrarse en un proyecto común. • Es buscar explicaciones a los indicios de temor, desconfianza, incomunicación, competencia. • Implica revisar con frecuencia las metas, adaptarlas o cambiarlas. • Requiere oír sugerencias, compartir liderazgo, tomar en cuenta motivaciones y capacidades personales; es aportar. • Incluye riesgos que, al ser compartidos por el grupo, pierden su magnitud en la búsqueda conjunta de soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad crítica. • Intervención activa. • Interacción. • Flujo y reflujo de la información. • Confrontación de experiencias. • Diálogo. • Surge cuando el adulto descubre que es capaz de manejar su aprendizaje tal como lo hace con otras actividades, lo que le genera la motivación necesaria para continuar en el proceso de aprendizaje y le permite a la vez que sea capaz de autodirigirse y autocontrolarse. • Si el adulto logra involucrarse en el proceso de aprendizaje, la efectividad de los resultados tiende a ser mayor. • Una vez que la persona decide participar activamente en el proceso, actúa motivado intrínsecamente por una necesidad específica que regula y controla sus impulsos hasta lograr la meta buscada.
Horizontalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere al hecho de ser tanto el facilitador como el participante iguales en condiciones –característica cualitativa– al poseer ambos la adultez y la experiencia, pero con diferencias en cuanto a los niveles de desarrollo de la conducta observable –característica cuantitativa–. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciprocidad. • Reconocimiento mutuo. • Respeto mutuo.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Adam, 1971; Torres; Piñero; Fermín y Arroyo, 2000.

Knowles (1975), en sus investigaciones en los Estados Unidos y Europa, encontró que se estaban utilizando los mismos métodos de enseñanza de los niños y jóvenes –pedagogía– con los adultos, lo que explicaba en parte las altas tasas de abandono de estos en los programas de formación en que participaban, también identificó algunos principios que en un momento dado determinan el éxito o fracaso de los adultos en los procesos formativos (Tabla 1.3).

Tabla 1.3. Principios específicos de la andragogía según Knowles

Principio	Descripción
Relevancia	<p>Este principio señala que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El adulto aprende para el hoy. • Se forma porque tiene necesidades concretas relacionadas con su calidad de vida o con sus tareas. En este sentido, requiere que los contenidos de aprendizaje sean significativos para él y que lo movilicen por el interés que le generan.
Respeto	<p>Este principio indica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace alusión al reconocimiento del adulto como una persona que tiene una experiencia de vida, un conocimiento o percepción previa de los temas de estudio, y que debería ser el punto de partida del proceso. • El adulto entra en el diálogo desde lo que ya sabe, por lo que considerar el conocimiento previo como válido para el diálogo es fundamental para que el participante se sienta tratado como persona, con historia y valores propios. • Hay dos cosas que hacen sentir adultos a las personas: tener una postura frente a las cosas y tomar decisiones, de modo que las consecuencias de estas. • Lo que un profesor puede hacer para que el adulto participe, discuta, plantee su postura, va en línea con el respeto.
Aplicación inmediata	<ul style="list-style-type: none"> • Este principio señala que el adulto está movido por la necesidad de aplicar lo que aprende en el menor tiempo posible.
Porcentaje de retención	<ul style="list-style-type: none"> • Este principio manifiesta que el adulto aprende en la medida en que utiliza una mayor cantidad de sentidos en la percepción, y si tiene la posibilidad de practicar los nuevos contenidos, el aprendizaje aumenta.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Knowles, 1975.

Calivá (2009) identificó seis principios que consideró como indispensables en los procesos de formación de adultos por cuanto sobre ellos se soporta la andragogía y la efectividad de su modelo (Tabla 1.4).

Tabla 1.4. Principios de la andragogía

Principio	Descripción
Necesidad de conocer al adulto	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las condiciones socioeconómicas y afectivas de los adultos permite determinar con mayor exactitud las necesidades de aprendizaje.
Autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> • El adulto no solo busca aprender conocimientos, sino también modos de actuar, habilidades y destrezas. • El adulto requiere experiencias de aprendizaje atractivas y significativas que logren proveer destrezas para la resolución de situaciones de la vida cotidiana.
Experiencia previa	<ul style="list-style-type: none"> • Los adultos a lo largo de su vida han acumulado experiencias previas que fueron permitiendo la formación de una amplia plataforma de conocimiento, que sirve, a su vez, como anclaje para relacionar y adaptar nuevos aprendizajes.
Disposición para aprender a superarse	<ul style="list-style-type: none"> • Los adultos están dispuestos a aprender para cumplir con sus diferentes roles en la sociedad. • Su aprendizaje está dirigido a tareas y responsabilidades sociales.
Inclinación hacia el aprendizaje basado en la resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Los adultos buscan que los aprendizajes sean aplicables, tangibles, obtenibles y alcanzables. • Tienen a mantener una orientación dirigida a situaciones, problemas, decisiones y mejoras permanentes centradas en actividades y labores cotidianas.
Motivación para aprender como una forma de progresar en la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Los adultos movilizan su deseo de aprendizaje por factores internos y externos, como el desarrollo de la autoestima, las recompensas, los aumentos de sueldo o ascensos.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Calivá, 2009.

1.3 El modelo andragógico

Algunos estudios definen el modelo andragógico como los métodos, las técnicas, los fines, y en general, todo el currículo diseñado para llevar a cabo la educación integral en el sujeto adulto, un proceso de orientación-aprendizaje más que de enseñanza-aprendizaje (Di Bella y Batista, 2006; Romero y Olivar, 2008; Torres et al., 2000). Y en este sentido, al ser una disciplina educativa, ve en el acto andragógico una herramienta idónea para horizontalizar la relación docente-estudiante e impulsar una formación integral del estudiantado (Chacón, 2012), basándose en los principios de participación y horizontalidad descritos. Por su parte, McClusky (1997) plantea cuatro ideas fuerza que caracterizan el modelo andragógico (Tabla 1.5).

Tabla 1.5. Ideas fuerza en la teoría andragógica

Idea fuerza 1	El reconocimiento de que los estudiantes son personas adultas con la capacidad de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida.	Por esta razón, en los procesos educativos andragógicos, la actividad se centra en el aprendizaje de la persona, de modo que es esta la que tiene que asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje. También aprende debido a que quiere aprender para transformar su situación personal y social.
Idea fuerza 2	Los intereses y las necesidades del adulto deben ser compatibles con las demandas económicas, políticas y culturales de la sociedad.	Responsabiliza al adulto de sus aprendizajes, en un proceso de formación a lo largo de la vida, lo que se relaciona estrechamente con el empleo de los avances tecnológicos y la consecuente mejora del nivel económico y social.
Idea fuerza 3	La confrontación permanente entre teoría y práctica y el análisis del proceso constituye un aspecto importante.	Al obligar a los docentes y estudiantes a desarrollar su creatividad crítica e innovadora.
Idea fuerza 4	Las instituciones educativas que diseñan y desarrollan procesos andragógicos tienen la responsabilidad de crear y recrear valores hacia el trabajo socialmente útil.	Por ello, debe existir una vinculación estrecha entre los procesos de trabajo y los hechos andragógicos.

Fuente. Elaboración propia, a partir de McClusky, 1997.

1.3.1 Referentes del modelo

Si bien son reconocidas las investigaciones y los aportes que realizó en el campo de la andragogía Knowles (1990), es importante abordar los fundamentos teóricos y filosóficos en los cuales este se sustentó para desarrollar su teoría y que surgen particularmente de los planteamientos de autores como Liberman (1926), Dewey (1938) y Rogers (1969).

1.3.1.1 Aportes de Edward Liberman

Liberman (1926) señaló que la andragogía representa el proceso de aprendizaje en el que la teoría y la práctica se convierten en una, gracias a un proceso en el cual el conocimiento y los asuntos prácticos llegan a resolverse en experiencia creativa. Así, en esta, «la teoría se convierte en hecho, es decir, las palabras se convierten en actos responsables, rinden cuentas y el hecho práctico que surge de la necesidad es iluminada por la teoría» (Anderson y Liderman, 1927, pp. 2-3).

Desde esta perspectiva, Liberman (1926) plantea algunos supuestos clave en la educación de adultos y señala un enfoque concreto para la situación de su aprendizaje (Tabla 1.6).

Tabla 1.6. Supuestos clave en la educación de adultos y en el enfoque concreto para la situación de su aprendizaje

Supuestos claves en la educación de adultos	Enfoque concreto para la situación de aprendizaje de los adultos
La educación es vida y debe durar toda la vida.	Reconocimiento de lo que constituye la situación.
La educación de adultos debe ir más allá de la formación profesional y ayudar al adulto a encontrarle sentido a la vida.	Análisis de la situación en sus problemas constituyentes.
El proceso de aprendizaje de los adultos debe girar en torno a una situación de la vida real, lo que supone la necesidad de resolver un problema.	Discusión de los problemas a la luz de las experiencias y de la información disponible y de la que se necesita.

Tabla 1.6. Supuestos clave en la educación de adultos y en el enfoque concreto para la situación de su aprendizaje (Continuación)

<p>El recurso más valioso de la educación de adultos es la experiencia del estudiante, la que es, además, el punto de partida del proceso de aprendizaje y debe permitir un equilibrio entre el pensar y el hacer.</p>	<p>Utilización de la información disponible y de la experiencia para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular situaciones experimentales. • Actuar sobre proposiciones experimentales con una perspectiva de tentar, probar y si es necesario actualizando los supuestos que la discusión ha revelado. • Considerar que hay muchas formas posibles de ver una cuestión y todas ellas deben ser consideradas.
<p>La educación de adultos no está condicionada por la evaluación externa ni por los contenidos prefabricados. Es el adulto el que valora el interés de la formación para sus propios intereses y necesidades.</p>	
<p>Se debe poner mayor interés al método que a los contenidos, pues es a través de este que el adulto aprende a ver de forma cuantitativamente diferente la realidad y su propia experiencia.</p>	

Fuente. Elaboración propia, a partir de Liberman, 1926.

Por su parte, Brookfiel (1985), identifica cuatro contribuciones fundamentales de Liberman al desarrollo de la teoría y la filosofía de la educación de adultos.

- ♦ La introducción y articulación del concepto de andragogía en la literatura americana de la educación de adultos, lo que fue importante para su posterior desarrollo.
- ♦ Considerar la educación de adultos como un intercambio de colaboración informal pero crítica entre estudiantes y profesores.
- ♦ El énfasis en la misión social de la educación de adultos.
- ♦ La identificación de los pequeños grupos de discusión como el método pedagógico singular para la educación de adultos.

1.3.1.2 Aportes de John Dewey

La influencia de Dewey en la teoría andragógica de Knowles gira en torno a cuatro conceptos:

- ♦ Experiencia,
- ♦ Democracia,
- ♦ Continuidad,
- ♦ Interacción.

Para Dewey (1938), la educación genuina proviene de la experiencia, y en este sentido su problema central es seleccionar la clase de experiencias presentes para vivir de forma fructífera y creativa en las siguientes. La nueva educación de Dewey es una educación de, por y para la experiencia, lo que se constituye en un reto para el educador que le obliga a descubrir y poner en marcha un principio de orden y organización que deriva de la comprensión de lo que significa la experiencia educativa. Esto implica aprovechar la experiencia pasada para construir la presente de forma que contribuya positivamente a las futuras; también que cada experiencia utiliza algo de las anteriores, a este tiempo que modifica las que irán después.

Así, «una experiencia dada puede incrementar en la persona automáticamente la destreza en una particular dirección y llegar a un camino o ruta, el efecto es estrechar el campo de una posterior experiencia» (Dewey, 1967, p. 44). La base del principio de continuidad es dar sentido y continuidad a la experiencia, lo que precisa de una planificación que decida sobre las materias, los métodos de enseñanza y la disciplina, el equipamiento material y la organización social de la escuela, con el fin de poder distinguir las experiencias que son valiosas educativamente hablando de las que no lo son.

La interacción expresa el segundo principio que es inseparable de la situación o entorno, por cuanto esta es la que interactúa con las necesidades, los deseos, los propósitos y las capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. Este principio trata de interpretar la experiencia en función educativa y de fuerza; en este sentido, cualquier experiencia normal tiene un intercambio en estas dos formas de condiciones, que, al tomarlas juntas, o en su interacción, forman una situación. De esto se puede inferir que las personas viven en una serie de situaciones, en las que el control social de la acción individual «se efectúa por la entera situación en la cual estos se encuentran inmersos, en la que participan y en la cual cooperan y son parte interactiva» (Dewey, 2004, p. 77).

Para Dewey (1967), los dos elementos del propio criterio se dirigen hacia la democracia:

El primero significa no solo puntos más numerosos y más variados de interés participado en común, sino también el conocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no solo una interacción más libre entre los grupos sociales, sino también un cambio en los hábitos sociales, su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Estos dos rangos son precisamente los que caracterizan una sociedad constituida democráticamente. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control de la sociedad y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (p. 115).

La andragogía lleva la organización democrática a todos los niveles del proceso enseñanza-aprendizaje y al entorno. Knowles (1980) defiende que solo una organización democrática es una organización educativa, aquella donde el individuo puede desarrollar su potencial. La participación de los estudiantes en la elaboración de los objetivos de aprendizaje es otro síntoma democrático que caracteriza la andragogía y que hunde sus raíces en la educación en y para la democracia de Dewey (1938).

Dewey (1938) propone el concepto de profesor andragógico como líder democrático y apunta el nuevo papel a desempeñar en la educación democrática: «En este proceso de interacción social, el profesor pierde la posición de jefe externo o dictador y asume la de líder de las actividades del grupo» (pp. 5-6).

1.3.1.3 Aportes de Carl Rogers

Para Rogers (1951), el propósito de todo proceso educativo es ayudar a la persona a ser todo lo que potencialmente puede ser. Basa su teoría en lo que él llama «fuerza de vida» o «tendencia actualizante», que puede

definirse como una motivación innata presente en toda forma de vida, dirigida a desarrollar sus potenciales hasta el mayor límite posible.

De forma más específica, Rogers (1969) da forma a un modelo de enseñanza de adultos centrado en el estudiante, en el que establece los elementos que caracterizan al aprendizaje significativo y experimental (Tabla 1.7).

Tabla 1.7. Elementos que caracterizan el aprendizaje significativo y experimental en la educación de adultos

Elemento	Descripción
Implicación personal	La situación de aprendizaje implica al adulto en su totalidad, incluidos tanto sus sentimientos como sus aspectos cognitivos.
Autoiniciación	Incluso cuando el estímulo es externo, la sensación de descubrimiento, de alcanzar, de aprehender y de comprender viene de dentro del adulto.
Persistencia y durabilidad	El adulto tiene la capacidad de modificar su comportamiento y sus actitudes.
Evaluación por parte del estudiante	El adulto sabe si el aprendizaje cumple con una necesidad personal; si lo conduce hacia lo que quiere saber.
Significado	Cuando tiene lugar el significado de lo nuevo, es construido dentro de la experiencia global del adulto, por lo que la esencia del aprendizaje es el significado que tiene para él.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Rogers, 1969.

Así mismo, Knowles (1991) toma de Rogers (1951) el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y trata de hacer su propia interpretación de los principios planteados por este (Tabla 1.8).

Tabla 1.8. Principios del modelo de enseñanza centrado en el estudiante

Principio	Descripción
No se puede enseñar a otra persona directamente, solo se puede facilitar su aprendizaje.	Knowles señala que, desde este principio, la enseñanza debe estar entonces centrada en lo que sucede en el estudiante que reacciona según percibe y experimenta la situación de aprendizaje.
Una persona aprende significativamente solo aquellas cosas que percibe como implicadas en el mantenimiento o la mejora de la estructura <i>self</i> .*	Knowles indica que desde este principio de lo que se trata es de hacer relevante el aprendizaje para el estudiante, por lo que los contenidos deben considerar aquello que a él le interesa y suponer un mejoramiento de lo que le interesa para sí mismo.
La estructura y organización del yo suele ser más rígida bajo amenazas y relaja sus límites cuando está libre de amenaza.	Knowles manifiesta que en la estructura y la organización se reconoce que la realidad del aprendizaje significativo es amenazante a veces para el individuo, y sugiere la importancia de proporcionar un clima de aceptación y de apoyo con plena confianza en la responsabilidad del estudiante adulto.
La situación educativa que promueve más efectivamente el aprendizaje significativo es aquella en la que la amenaza al <i>self</i> del estudiante es reducida y a este tiempo proporciona una percepción diferenciada.	Knowles sugiere que se hace referencia a una tendencia a ver las cosas en términos limitados, diferenciados, a ser consciente del anclaje de los hechos en el espacio-tiempo, al estar dominado por los hechos, no por los conceptos, al evaluar varias formas, a tener conocimiento de los diferentes niveles de abstracción, de poner a prueba sus inferencias y abstracciones de la realidad, en la medida de lo posible.

* Rogers habla del *self* redirigiéndose al yo.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Rogers, 1951 y Knowles 1990.

1.3.2 Componentes del modelo

El modelo andragógico plantea que es el adulto el autogestor de su propio proceso de aprendizaje, con un deseo manifiesto por su continuo perfeccionamiento y con un impulso de progreso hacia sus metas y objetivos de aprendizaje, por lo que requiere un mayor dominio de técnicas y procedimientos que, precisamente, le permitan como adulto ser gestor de su propio aprendizaje y adquirir con mayor facilidad los conocimientos que necesita para atender las exigencias de una vida cada vez más compleja y de un ambiente social en continuo cambio.

Bajo esta perspectiva, Lanos (1986) señala que la metodología andragógica se ubica en el campo de la planeación, de la organización y de la conducción de los procesos educativos de los adultos y pone énfasis en los aspectos que se refieren a los procesos de aprendizaje que permiten enriquecer la formación de estos mediante su autoaprendizaje. Por ello, sugiere que hay que prestar especial atención a los procedimientos que le facilitan al adulto la construcción de nuevos aprendizajes.

Entre las características del modelo andragógico, se pueden mencionar, de acuerdo con Yturalde (2011):

- ♦ Estimula el razonamiento.
- ♦ Promueve la discusión constructiva de las ideas.
- ♦ Favorece el diálogo.
- ♦ Promueve diversos puntos de vista, ideas e innovaciones.
- ♦ Conduce hacia el replanteamiento de propuestas como resultado de la confrontación de saberes individuales hacia conclusiones grupales.

Por otra parte, el modelo andragógico plantea una serie de componentes que lo dinamizan y le permiten conducirse hacia los resultados esperados en función de la formación de adultos (Figura 1.1) y donde el método es el elemento articulador que, además, determina una didáctica concreta para el trabajo con los adultos.

Figura 1.1. Evolución de la perspectiva de la educación de adultos en el contexto de la educación a distancia y virtual



Fuente. Elaboración propia, a partir de Knowles, 1972.

1.3.2.1 El participante adulto

El participante adulto es el principal recurso en el proceso de aprendizaje, apoyado en sus propios conocimientos y experiencias adquiridas. En este sentido, Rodríguez (2003) y Aguilar (1994) mencionan que hay diferencias notables en cuanto a los supuestos pedagógicos –atienden el aprendizaje de niños y jóvenes– y los andragógicos –que se centran en el aprendizaje del adulto–, entre ellos, el autoconcepto, la experiencia, la disposición para el aprendizaje, la perspectiva en el tiempo; así mismo, en los elementos del proceso de ambas tendencias: clima, planeamiento, diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, diseño, actividades y evaluación, precisamente, por las características que son inherentes a una persona adulta.

Graham (2002) señala algunas de las características generales de los adultos (Tabla 1.9) y Fernández (2001) plantea otras específicas relacionadas con su postura frente al acto educativo (Tabla 1.10).

Tabla 1.9. Características generales de los adultos

Característica	Descripción
Edad	La mayoría de las culturas considera una persona adulta a quien tiene más de 18 años Algunas establecen fases: <ul style="list-style-type: none"> • Edad adulta temprana, 20-40 años. • Edad adulta intermedia, 40-65 años. • Edad adulta tardía, más de 65 años.
Tiene visión sobre sus necesidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de sus necesidades educativas. • Es lo suficientemente maduro como para seleccionar si busca o no medios para educarse y en qué forma. • Es capaz de escoger cuándo y dónde estudiar y aprender; de modo que pueda medir los costos de este aprendizaje –costos, en términos de tiempo, dinero u oportunidades perdidas–.
Tiene experiencia	Está adecuadamente experimentado a través de la vida y el trabajo, lo cual le permite razonar y aplicar conocimientos particulares a su rango de experiencia.
Su tiempo es limitado	Se asume que tiene tiempo limitado y que tiene que balancear las demandas de la familia, el trabajo y la educación.
Posee conocimientos previos	Se asume que ya ha adquirido un conocimiento propio y del mundo, suficiente para sobrevivir, aunque no pueda controlar su entorno a su gusto.

Tabla I.9. Características generales de los adultos (Continuación)

Buscan desarrollo	Pretende y desarrolla una vida adulta en lo económico y en lo social.
Prefiere la autodirección	Posee un concepto de sí mismo como capaz de tomar decisiones y autodirigirse.
Mantiene un rol activo	Desempeña un papel social que conlleva responsabilidades desde el punto de vida económico y cívico.
Es productivo	Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva.
Independencia	Actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida.
Se interesa en el desarrollo de sus competencias	Además de su preocupación por el saber; requiere saber hacer y saber ser.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Graham, 2002.

El adulto en general aprende de una forma particular; por lo requiere tener un rol activo en el proceso, lo que implica poder tomar decisiones, interactuar con sus pares, partir de su propia experiencia, desarrollar un pensamiento crítico y creativo, ver la funcionalidad de los conocimientos que adquiere, entre otros.

Tabla I.10. Características del adulto frente al acto educativo

Característica	Descripción
Disposición para aprender	Se acerca al acto educativo con disposición para aprender; responsable y consciente de la elección del tema por atender.
Posee habilidades intelectuales ya desarrolladas	Puede pensar en términos abstractos, es capaz de emplear la lógica y los razonamientos deductivos, hipótesis para enfrentar situaciones problemáticas.
Se autodirige	Se torna de un ser dependiente a un ser que autodirige su aprendizaje.
Es analítico	Suele mostrarse como analítico y controvertible de la sociedad, la ciencia y la tecnología.
Es participativo	Mantiene una actitud de participación dinámica.
Requiere flexibilidad	Rechaza la rigidez e inflexibilidad pedagógica.
Busca el mejoramiento de su calidad de vida	Es buscador de una calidad de vida con fuertes exigencias de que se le respete su posibilidad de crecer como persona y se le acepte como crítico racional y creativo.

Tabla 1.10. Características del adulto frente al acto educativo (Continuación)

Requiere la aplicación práctica	Busca la aplicación práctica inmediata de aquello que aprende.
Se orienta a la solución de problemas	Se centra en la solución de problemas más que en la aplicación de conocimientos teóricos.
Se automotiva en el aprendizaje	Parte de su propia motivación para aprender y se orienta hacia el desarrollo de tareas específicas.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Fernández, 2001.

1.3.2.2 La motivación en el participante adulto.

En la andragogía, y en particular en la participación de los adultos en procesos formativos, la motivación se constituye en uno de los factores clave de éxito considerando que esta es la que lo mueve o lo detiene en sus experiencias de aprendizajes por cuanto «suelen estar motivados hacia el aprendizaje que les ayuda a resolver problemas de su vida o que tienen como resultado recompensas internas» (Knowles, Holton y Swanson, 2014, p. 199).

Wlodoski (1985) plantea cuatro factores de motivación de los adultos:

- ◆ El éxito, en este sentido, los adultos quieren tenerlo.
- ◆ Volición, tiene que ver con la necesidad de los adultos de sentir una sensación de elección en su aprendizaje.
- ◆ Valor, los adultos quieren aprender algo que ellos valoran.
- ◆ Disfrute, referido a que los adultos quieren experimentar el aprendizaje como placentero.

De acuerdo con Houle (1961), hay tres subgrupos de individuos según su motivación para seguir aprendiendo, los que no son puros o excluyentes unos de otros, sino que, por lo general, prima uno sobre los demás (Figura 1.2; Tabla 1.11).

Figura 1.2. Preponderancia del énfasis según subgrupo de motivación



Fuente. Elaboración propia, a partir de Houle, 1961.

Tabla 1.11. Clasificación de grupos de estudiantes según su motivación

Categoría	Características
Estudiantes orientados al objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • La educación es el medio para cumplir objetivos plenamente definidos. • Los procesos de formación suelen presentarse en episodios, cada uno de los cuales comienza con la comprensión de una necesidad o la identificación de un interés. • No restringen sus actividades a ninguna institución o método, sino que la necesidad o interés puede satisfacerse realizando un curso, uniéndose a un grupo, leyendo un libro o haciendo un viaje, entre otros.
Estudiantes orientados a la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentran en las circunstancias del aprendizaje un sentido que no tiene ninguna conexión necesaria con el contenido o propósito anunciado de la actividad. Comienzan su participación en educación de adultos en el punto en que sus problemas o sus necesidades se vuelven lo suficientemente aprendientes. • Prima la búsqueda del contacto social. • La selección de cualquier actividad se basa, fundamentalmente, en la cantidad y en el tipo de relaciones humanas que produciría.
Estudiantes orientados al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Buscan el conocimiento por sí mismos. • Lo que se hace tiene una continuidad, un flujo y un diferencial que establece la naturaleza básica de su participación en la educación permanente.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Houle, 1961.

- **¿Cómo aprenden los adultos?**

Las propias características que son inherentes al adulto determinan no solo su postura hacia el aprendizaje, sino también su propia forma de aprender. Este requiere tener un rol activo en el proceso, lo que implica poder tomar decisiones, interactuar con sus pares, partir de su propia experiencia, desarrollar un pensamiento crítico y creativo, ver la funcionalidad de los conocimientos que adquiere, etc. De acuerdo con Aguilar (1994) y Alcalá (2001), los siguientes son los principales aspectos que caracterizan la forma como aprenden los adultos:

- ◆ Tienen mayor capacidad para comparar y relacionar hechos y fenómenos que la niñez.
- ◆ Su experiencia les ha permite emitir juicios críticos, analizar y razonar lógicamente.
- ◆ Su experiencia les posibilita percibir con mayor facilidad fenómenos globales y comprender las cosas en detalle.
- ◆ Su automotivación y deseo de aprender ejerce una influencia positiva sobre su capacidad de aprendizaje.
- ◆ Decide por sí mismo buscar la educación, convencido de la importancia, relevancia y utilidad de los programas a los que asiste. Esta disposición por aprender maximiza la orientación hacia tareas de desarrollo específicas de la sociedad.

Según lo anterior, el adulto al aprender debe continuar con la explotación y el descubrimiento de sus potenciales: talentos y capacidades. Por esto, el aprendizaje solo puede efectuarse si existe continuidad y total congruencia entre el nivel del ser como del hacer, dado que el adulto debe ubicarse en el centro del aprendizaje.

1.3.2.3 El docente andragógico

Al reconocer que el perfil del estudiante adulto es distinto al de un joven o niño, el rol del docente frente a este debe ejercerse en consecuencia con estas diferencias y en consonancia con sus intereses, necesidades y formas de asumir e interesarse por el aprendizaje.

En su acepción más amplia, el andragogo, o docente andragógico, es el ser de la relación de ayuda educativa al adulto. Castro (1990) define al educador andragógico como aquel que, conociendo al adulto que aprende, es capaz de crear ambientes educativos propicios para el aprendizaje. Por su parte, Yturralde (2011) lo define como un facilitador de procesos de aprendizaje, orientado al adulto, quien ayuda a construir aprendizajes significativos, y Punina (s. f.) como «constructor de conocimientos y significados, considerando que el proceso de aprendizaje se da sobre la base de la oportunidad a transformar la cultura individual y comunitaria».

Knowles (1972) plantea que el docente andragogo es una persona de referencia, experta, que facilita las interacciones interpersonales del adulto en su proceso formativo, por lo que debe organizar la actividad educativa teniendo en cuenta que el principal actor es el participante. En este sentido, se puede contar con él como persona-recurso que puede ser considerado también como un participante en el proceso continuo de aprendizaje y que puede y debe desempeñar variados roles, tales como consultor; transmisor de informaciones, facilitador; agente de cambio, agente de relación, tutor; entre otros.

Bajo esta perspectiva, Yturralde (2011) señala que en la educación de adultos el docente deja de ser simplemente un instructor; precisamente porque dentro de su nuevo rol debe desempeñar distintas funciones como facilitador; mediador de informaciones, agente de sensibilización, agente del cambio, agente de relación, tutor; *coach*, mentor; entre otros, con el fin de promover la participación activa, siempre sustentada en actitudes positivas de los participantes adultos.

Así, el docente andragógico tendrá que planificar y organizar la actividad educativa, ubicar al adulto como el principal y hacerse consciente de que ya no es él quien posee los conocimientos y es el responsable de impartirlos, sino que ahora debe ser un verdadero y competente facilitador; en un proceso de transferencia de conocimientos y de experiencias, en el que el participante puede aportar y en realidad lo hace.

Características

De acuerdo con Fernández (2001), algunas de las características que debe tener un docente andragógico son las siguientes:

- ♦ Actitud de apertura y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ♦ Capacidad de reconocer al otro como sujeto capaz de aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ♦ Capacidad de participar como par de los estudiantes, esto es, de mantener una relación horizontal con estos.
- ♦ Capacidad para transformar la realidad en situaciones de aprendizaje.
- ♦ Actitud proactiva, recíproca, compartida, de responsabilidades, de negociación y de compromiso hacia logros y resultados exitosos tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Funciones

Teniendo en cuenta que debido a sus experiencias el adulto es capaz de responsabilizarse de su aprendizaje e involucrarse en él, el docente o andragogo, en concordancia con sus características, deberá apoyarlo en la organización de su trabajo educativo, para lo cual debe asumir una serie de funciones. En este sentido, Knowles (1980, p. 33), Liberman (1956), Fernández (2001) y Freire (1979) indican algunas de las funciones que el docente andragógico debe cumplir (Tabla 1.12).

Tabla 1.12. Algunas funciones del docente andragogo

Propender	A la satisfacción de las necesidades del adulto
Asumir	El rol de facilitador del aprendizaje, de modo que realice múltiples funciones dentro de este, entre ellas, asesor; monitor; mentor; guía y orientador.
Aceptar	Que el adulto es capaz de manifestar la autoevaluación.
	Al grupo como un conjunto más de recurso para el aprendizaje.
Reconocer	Que los estudiantes cuentan con ritmos y estrategias de aprendizaje diferenciales.

Tabla 1.12. Algunas funciones del docente andragogo (Continuación)

Evitar y prevenir	La obsolescencia del contenido de aprendizaje, de modo que descubra y reconozca el bagaje con el que cuentan sus integrantes.
Fortalecer	La autoidentidad integrada y autorrealización del adulto a través de su práctica pedagógica.
	La autoexpresión de los adultos.
	El clima de respeto hacia el logro de los objetivos comunes del grupo, en el que el fracaso no sea una amenaza.
Estimular	El proceso de maduración de los aprendizajes.
Captar y aprovechar	La energía dinámica –sinergia– del grupo para llevar a cabo los objetivos trazados.
Corresponder	A la figura de un profesor para la educación democrática, esto es, participar democráticamente.
Ser guía y el punto de partida	En el proceso de interacción con el adulto, así como participar en el aprendizaje proporcionalmente a la vitalidad y a la relevancia de sus hechos y experiencias.
Auxiliar	A los educandos para que puedan elaborar un diagnóstico de la distancia que existe entre sus aspiraciones y sus capacidades implicadas en el aprendizaje, con el fin de facilitar la identificación de sus debilidades y sus fortalezas.
Aceptar y valorar	A cada estudiante como una persona integral, respetando sus ideas y pensamientos, con el fin de construir una relación de confianza recíproca y estimule las actividades de enseñanza y de aprendizaje de tipo cooperativo y no competitivo.
Comprometer	Al estudiante en un proceso solidario y equitativo en la formulación de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, en los que se consideren sus necesidades, las de la institución educativa, las del docente y las de la sociedad.
Compartir	Con los estudiantes su opinión sobre las opciones disponibles en el diseño de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, así como en la determinación de la metodología y la selección de los materiales, y así comprometerlos en la toma de las decisiones relacionadas con su aprendizaje.
Formular	Proyectos, crear grupos de trabajo y diseñar actividades de autoestudio.
Ubicarse	Como una fuente de conocimientos, experiencia e informaciones.

Tabla 1.12. Algunas funciones del docente andragogo (Continuación)

Ayudar	Al estudiante a reconocer, confiar y utilizar sus propias experiencias como un recurso de aprendizaje, empleando para ello las opciones metodológicas pertinentes –grupos de discusión y análisis, estudio de casos, solución de problemas, entre otras–.
Ser	Agente de cambios.
Promover	La transferencia de los aprendizajes hacia situaciones reales de cada uno de los educandos.
Hacer corresponsables	A los estudiantes en el planteamiento de criterios y actividades de evaluación de sus aprendizajes.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Knowles, 1980; Liberman, 1956; Fernández, 2001 y Freire, 1979.

1.3.2.4 El grupo participante

En la andragogía, y de acuerdo con Knowles (1972), es fundamental el trabajo en grupo, dado que los adultos reunidos en grupos de participantes constituyen un conjunto de recursos debido a sus experiencias anteriores y a su voluntad para aprender.

Bajo este marco, cada uno de sus miembros se convierte en agente de aprendizaje, en lo referente al contenido o al proceso; en este sentido, dentro de él, todo participante puede convertirse en un recurso para el otro, por cuanto cada uno de los integrantes puede intervenir con aportes más o menos significativos que también pueden ser aprovechados por otros. Cuando la tarea se realiza dadas estas condiciones, suele quedar la satisfacción de haberla compartido, y el éxito que esta llegue a alcanzar, un producto logrado por el esfuerzo común.

Así, los intercambios proporcionan una transacción dinámica, y es en el seno de un grupo de participantes hábilmente asistidos por el docente andragogo donde se pueden integrar los esfuerzos propicios para una relación heurística de los aprendizajes por realizar (Tabla 1.13).

Tabla 1.13. Rol de los grupos en la educación de adultos

Efectividad del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es mucho más efectivo cuando es un proceso activo que cuando se trata de un proceso pasivo, es decir, cuando este puede tomar un concepto o una práctica y comprobar si puede hacer algo con ella, lo que incrementa el nivel de comprensión y asimilación de este.
Aceptación de nuevas creencias, actitudes o patrones de comportamiento no se logra por sectores	<ul style="list-style-type: none"> • Los elementos cognitivo/afectivo/conductual se encuentran interconectados y por tanto cambian juntos, por lo que demanda coherencia y consistencia. • Solo cuando todo el sistema cambia el nuevo contenido puede ser aprendido, asimilado e integrado plenamente.
Más que la sola información para generar un cambio	<ul style="list-style-type: none"> • La sola información genera interés en aprender más sobre los contenidos, pero no garantiza el cambio en las creencias, actitudes y conductas.
Cambio en creencias, actitudes y comportamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Para lograr un cambio en las creencias, las actitudes y los comportamientos, es necesario, primero, un cambio en la percepción de uno mismo y del ambiente social próximo. • Las personas deben sentir que son capaces de realizar el cambio deseado antes de intentarlo y previamente ver la nueva conducta como apropiada.
Ambiente para el cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Cuanto más cálido, estimulante y acogedor sea un ambiente, más libres se sienten las personas para experimentar nuevos comportamientos, creencias y actitudes. • En la medida en que disminuye la necesidad de justificarse a sí mismos y de protegerse de un posible rechazo, se hace más fácil experimentar nuevas formas de comportamiento, valores o pensamientos.
Cambio permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Para que una persona pueda mantener o hacer permanente un cambio de hábitos, creencias o actitudes, debe cambiar las definiciones que el propio individuo tiene de sus roles, las experiencias que tienen sobre él, sus colegas, amigos y los valores en general, de su ambiente social y laboral, para esto es más efectivo el entrenamiento grupal que el individual.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Lewin, 1998.

1.3.2.5 El medio ambiente

En la teoría andragógica, se plantea que el medio físico determina las condiciones para el aprendizaje de los adultos en el sentido de favorecer o no un ambiente dialógico para el establecimiento de las relaciones entre los participantes.

Es posible distinguir tres tipos de medio ambiente. El primero comprende el medio ambiente inmediato del estudiante y que se ha creado para realizar el aprendizaje, es decir, la actividad educativa. El segundo se relaciona con el organismo educativo al que este se encuentra vinculado y que facilita los recursos y los servicios humanos y materiales. El tercero incluye las instituciones y las agrupaciones sociales (Knowles, 1972).

Vale la pena reiterar en el ambiente inmediato del estudiante por ser su entorno educativo y donde cada uno de los miembros del grupo puede convertirse en un recurso creando una simbiosis vertical y horizontalmente gracias a que los intercambios generan transferencias dinámicas de doble vía.

Por otra parte, la creación de un ambiente socioemotivo adecuado es necesario para hacer propicio el proceso de aprendizaje. Los espacios físicos ayudan de igual manera, así como los recursos tecnológicos con los que se cuentan, los colores, el clima, la comodidad y la tranquilidad, entre otras variables.

1.3.2.6 El método

En la andragogía, el método es el elemento articulador del modelo y, en general, de sus componentes: adulto participante, docente andragógico, grupo participante y medio ambiente.

A partir de las características psicológicas de los adultos, en la andragogía, existe un consenso amplio en admitir que el método de solución de problemas como el método de proyectos constituyen los métodos didácticos que más amplias y efectivas posibilidades tienen de ayudar a las personas adultas para construir sus aprendizajes, en las que se basa el modelo (Aguilar, 2011). En este sentido, y en general, los métodos más

usuales dentro del modelo andragógico son aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; y entre sus características, de acuerdo con Cazau (2009), se pueden mencionar:

- ♦ Se basa en el conocimiento útil.
- ♦ Considera la experiencia y el funcionamiento psicológico del adulto en el entorno en que este se desenvuelve.
- ♦ Tiene en cuenta las relaciones sociales del adulto con el mundo circundante.
- ♦ Considera los intereses multidimensionales del adulto, con el fin de orientar el aprendizaje a la elaboración de productos, al trabajo interdisciplinario y a la posibilidad de generalizar.

No obstante, se plantean métodos más específicos, por ejemplo el aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos, como propios de la andragogía (Gómez, 2002).

En cuanto al método del aprendizaje basado en problemas –*Problem Based Learning*– tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la Escuela de Medicina en la Universidad Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad McMaster en Canadá en la década de los sesenta. En este modelo, es el estudiante quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los que conjugan aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento; el método tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del alumno.

Por su parte, el aprendizaje basado en proyectos –*Project-Based Learning*–, complementario en cierta forma del aprendizaje basado en problemas, creado por el profesor de la Universidad de Columbia William Heart Kilpatrick en 1918, permite que a través de un trabajo transversal se puedan articular distintas áreas del conocimiento de forma que se refuerce de forma significativa la vertiente más práctica. En este método, los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real (Tabla 1.14).

Tabla 1.14. Métodos didácticos en el contexto de la andragogía

Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje basado en proyectos
Articula el aprendizaje personal con el colectivo.	Enfrenta a los estudiantes a ciertas realidades que los impulsan a poner en juego sus conocimientos, experiencias y capacidades para resolver un problema que ellos consideren relevante.
Posee un importante papel catalizador de los conocimientos o representaciones previas.	Desarrolla una propuesta curricular específica a partir de las necesidades, los intereses y las experiencias de los estudiantes, con el trabajo cooperativo entre estos y docentes.
Valora la importancia de recursos funcionales a disposición.	Construye el aprendizaje con un reto concreto, desarrolla nuevas habilidades, conocimientos y valores en los estudiantes. Así participan en nuevas experiencias formativas que ellos mismos administran y consideran relevantes y significativas.
Permite el desarrollo de competencias complejas.	Buscan soluciones a problemas reales relacionados con el proyecto, a través del planteamiento de nuevas preguntas, debatiendo ideas, recolectando y analizando datos, reflexionando sobre su proceso de aprendizaje, trazando conclusiones, comunicando sus ideas, creando productos y compartiendo sus aprendizajes con una audiencia real.
Asigna un rol preponderante al contexto de los estudiantes y a la oportunidad de la experiencia concreta.	Permite que los estudiantes adquieran aprendizajes más profundos, que son retenidos por un mayor periodo.
Permite establecer relaciones de significado entre el interés personal, de estudios y de aplicación.	Los estudiantes, además de aprender los conceptos centrales y aprendizajes esperados de su nivel, construyen una comprensión profunda del contenido, porque son ellos quienes necesitan adquirir y aplicar la información, los conceptos y los principios en diferentes contextos.
Valora la importancia de un resultado.	Permite trazar planes, monitorear el progreso y evaluar soluciones durante el desarrollo del proyecto.
Permite la reflexión sobre lo que se está aprendiendo mediante la solución del problema.	Permite el desarrollo de habilidades socioemocionales, tales como la autoconfianza, autonomía y colaboración con sus pares.

Fuente. Elaboración propia, a partir de **Gómez, 2003 y Harwell, 1997.**

Ludojoski (1986) señala que se requieren otros métodos adicionales al aprendizaje basado en problemas y al aprendizaje basado en proyectos que permitan atender la gran diversidad de perfiles, necesidades y capacidades del estudiante adulto, por lo que sugiere dos métodos didácticos que pueden permitir que a cada sujeto autoadaptarse espontáneamente a las exigencias particulares y organizar su propio proceso de aprendizaje individualizado, de acuerdo con sus posibilidades y capacidades, y que por tanto se caracterizan por su flexibilidad; ellos son el Plan Dalton⁶ y el Plan Winnetka⁷ (Tabla 1.15).

Tabla 1.15. Métodos didácticos en el contexto de la andragogía

Plan Dalton	Plan Winnetka
<p>Es una propuesta didáctica de aprendizaje individualizado de Helen Parkhurst. De este, la andragogía toma los principios que se señalan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un proceso individual, por lo que hay que respetar la diversidad, profundidad y modalidad de cada uno de los estudiantes. • El factor de mayor importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje lo constituye el interés de los estudiantes; este no es estable, sino que está sujeto a variaciones a las que hay que prestar atención. • La enseñanza debe estar diseñada e implementada individualmente, aun cuando se trabaje con un grupo heterogéneo. • El horario debe estar en función de las necesidades y responsabilidades socioculturales de los estudiantes y considerar tiempo para el estudio individual y para el trabajo en pequeños grupos. 	<p>Tiene como base la necesidad de individualizar y socializar a este tiempo todo el proceso educativo.</p> <p>Los programas de estudio única y exclusivamente deberán contener aquellos contenidos que en verdad serán usados en la vida.</p> <p>Su finalidad es favorecer lo mejor posible el desarrollo de cada estudiante, pero en función de la sociedad a la que pertenece.</p> <p>Para lograr lo planteado, los procesos educativos tienen que tener como fundamentación la individualización, socialización y utilidad de los contenidos.</p>

Fuente. Elaboración propia, a partir de Ludojoski, 1986.

⁶ Esta innovación educativa, creada por Helen Parkhurst, implica la desaparición de la asignatura y se da paso al trabajo por tareas. El plan se centra en la actividad, la individualidad y libertad del estudiante.

⁷ Sistema educativo que se desarrolló en Carleton Washburne dentro de la Escuela Nueva. Es un intento de mejorar el Plan Dalton. Se basa en una didáctica adaptada al desarrollo psicológico del estudiante, de tal manera que éste consiga aprender por sí mismo, evitando el individualismo.

1.4 El adulto en el entorno universitario

El entorno universitario se ha estructurado para las personas que finalizan su proceso de formación secundaria y que por lo general se encuentran en la adolescencia o son jóvenes adultos que apenas llegan a los 18 años cuya elección de carrera y de universidad en la mayoría de los casos queda al azar; en parte, por la desorientación que los caracteriza frente a este proceso y frente al conocimiento de sus propias competencias, gustos y expectativas de futuro, y en parte por la influencia que sobre ellos aún tienen sus padres.

Históricamente, la universidad se ha preocupado por explorar las modalidades de vinculación al estudio-aprendizaje de los estudiantes universitarios –jóvenes adultos en el mejor de los casos–, con el fin de conocer mejor sus perfiles y proporcionar información para diseñar estrategias e instrumentos que favorezcan una respuesta más adecuada a dichos perfiles (Soler, 2013).

No obstante, algunos escenarios de la sociedad del conocimiento que han impactado y hecho más compleja, heterogénea y diversificada, no solo la sociedad en general, sino la vida misma, gracias a las distintas tensiones y procesos sociales que se dieron durante la segunda mitad del siglo XX y que transformaron con celeridad los estilos de vida y las propias necesidades de personas y organizaciones.

Este escenario de cambios estructurales globales se vivió como «una etapa histórica configurada en la segunda etapa del siglo XX, en la cual la convergencia de procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios acentúa la interdependencia entre vastos sectores de muchas sociedades y genera nuevos flujos y estructuras de interconexión supranacional» (García-Canclini, 1999, p. 63), y en la cual los sistemas de información y comunicación se afinaron tecnológicamente para dar cabida a la inmensa producción y difusión de saberes al grado que obligó a la sociedad a reorganizarse en torno a un nuevo activo económico: el conocimiento (Toffler, 1992; Thurow, 1993; Drucker, 1993; Castells, 1998), pero no solo eso: «el conocimiento vehiculado en las redes de información de la tecnología de punta se convirtió por sí mismo, en un nuevo capital

simbólico, el intelectual, que compite hoy con el poder financiero y comienza a ejercer el control sobre las condiciones y los términos en que los usuarios se aseguran el acceso a las ideas, el conocimiento y las técnicas expertas que resultan decisivas». (Rifkin, 2000, p. 15)

Bajo esta perspectiva, la centralidad que adquiere el conocimiento dentro de la educación es, por tanto, mayor que antes e implica una profunda reconversión de las concepciones, metodologías, estrategias y tecnologías educativas a fin de impulsar el desarrollo de las capacidades de innovación, creatividad e imaginación de los educandos (Tedesco, 2000; Rifkin, 2002; Hopenhayn, 2003), pero no solo de los jóvenes o jóvenes adultos que tradicionalmente llegan a la universidad, sino de una población adulta que, gracias al nuevo escenario tecnológico, pueden acceder a formación sin necesidad de dejar sus compromisos laborales, familiares o personales, desde donde se encuentren y en el tiempo del que puedan disponer.

No obstante, la universidad ha continuado centrando sus esfuerzos en conocer principalmente a sus estudiantes jóvenes o adultos jóvenes y los servicios que ofrece, que, por lo general, se diseñan a la medida de las necesidades de esta población, que es la que «conoce», de modo que deja de lado el conocimiento de las necesidades de los adultos que, de manera creciente, se vinculan a la universidad, en especial, bajo la metodología de educación virtual.

Así, el adulto que tiene intereses y motivaciones muy claras y vinculadas con su vida laboral y necesidades familiares, debe enfrentar, además del reto que implica asumir procesos formativos, con limitaciones de tiempo y de espacio, metodologías y servicios que no siempre corresponden con estos, lo que afecta y dificulta su proceso y permanencia en la universidad. En este sentido, vale la pena destacar que uno de los indicadores de calidad en la educación es la pertinencia, y en el caso de los adultos, es la pertinencia, entendiendo que esta, de acuerdo con el Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (Unesco, 2010), significa «que el aprendizaje en los programas debe representar una vía eficaz y apoyo para la transformación personal y social, una fuente para mejorar la calidad de vida» (p. 79).

En línea con lo anterior, vale la pena resaltar el estudio *Impact of Distance Education on Adult Learning (IDEAL)*, realizado por el UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) StudyPortals, entre 2013 y 2015, en su preocupación por explorar formas de utilizar la educación a distancia para aumentar la participación de las personas adultas en la educación superior:

El estudio se realizó en el contexto europeo y consideró la oferta de educación a distancia de instituciones europeas de educación superior⁸; el perfil social de adultos matriculados en educación a distancia⁹ y documentó, en este sentido, los casos de Finlandia, Alemania, Grecia, Hungría y el Reino Unido¹⁰. El informe final de resultados se materializó en el documento *Closing the Gap: Opportunities for Distance Education to Benefit adult Learners in Higher* (UIL, 2016), en el cual se examinan las interrelaciones del aprendizaje de adultos, la educación superior y la educación a distancia y se incluyen recomendaciones para el desarrollo y la implementación de programas y políticas nacionales relacionados con la educación a distancia.

Las principales recomendaciones que se plantean como resultado de la investigación señalan la importancia de aumentar la accesibilidad de la educación superior para los educandos adultos mediante la eliminación de barreras regulativas y el desarrollo de procedimientos estándar para el reconocimiento del aprendizaje previo. Así mismo, reiteran la necesidad de que las instituciones de educación superior faciliten aún más el aprendizaje para adultos «ofreciendo más posibilidades interactivas, guías prácticas de estudio y ofrecer más opciones diversas para el apoyo financiero» (UIL, 2016). Esto considerando que el 54 % de los adultos consultados manifestaron que dentro de los principales factores inhibidores que hacen que se excluyan de participar en educación superior a distancia se encuentra la necesidad de financiación, el 18 % señalaron la falta de tiempo y el 15 % indicaron la ausencia de reconocimiento de los títulos anteriores.

Entre las principales conclusiones que se consignan en el *Closing the Gap* se detallan en la Tabla 1.16.

⁸ Informe: *Distance education offer of European higher education institutions.*

⁹ Informe: *Social profile of adults enrolled in distance education.*

¹⁰ Informe: *Social profile of adults enrolled in distance education.* Para cada país en particular.

Tabla I.16. Principales conclusiones del *Closing the Gap*

Aspecto	Observación o recomendación
En cuanto al logro	Se observó el aumento de los niveles de logro.
Motivaciones	La mejora de las perspectivas de carrera y la autorrealización fueron las principales motivaciones que tuvieron los educandos adultos que participaron en la educación a distancia.
Barreras de acceso	El estudio recomienda que los responsables de la formulación de políticas y los proveedores de educación superior a distancia reduzcan los obstáculos reglamentarios, incluidos los requisitos formales de ingreso, y que desarrollen procedimientos normalizados sobre el reconocimiento del aprendizaje previo.
Criterios de elegibilidad	Deben hacerse más visibles y se debe proporcionar más información acerca de los créditos y la transferibilidad de las calificaciones.
Financiación	Las instituciones de educación superior deberían mejorar los modelos de financiación y proporcionar información sobre las opciones de apoyo financiero, a fin de diversificar las oportunidades de financiación.
Oferta educacional	Las instituciones de educación superior deben aspirar a un adecuado equilibrio tanto en los programas como en los cursos a corto y largo plazo. Se les recomienda mejorar sus estrategias de comunicación y la utilización de nuevos medios para promover nuevas posibilidades de acceso.
En cuanto al aprendizaje mismo	Las instituciones de educación superior deberían facilitar el aprendizaje de los adultos de modo que ofrezcan más posibilidades interactivas y guías prácticas de estudio.

Fuente. Elaboración propia, a partir de UIL, 2016.

Finalmente, *Closing the Gap* recoge el interés de los adultos por las diversas disciplinas en el ámbito de la formación profesional, así el 32 % de los consultados expresó su interés por los negocios y la economía, el 15 % por la ingeniería y la tecnología, el 14 % por las ciencias de la vida –medicina y salud–, el 12 % por las ciencias sociales, el 9 % por las ciencias aplicadas, oficios y artes y el resto se reparten en las ciencias ambientales, las leyes y las ciencias naturales (UIL, 2016).

I.5 Reflexiones finales

El adulto se ha convertido hoy en parte de una población que está llegando a las universidades con necesidades e intereses puntuales que no siempre corresponden a los que tradicionalmente se han atendido en el entorno universitario desde la perspectiva de formación, métodos y estrategias.

Es importante reconocer que el adulto tiene un perfil que como estudiante debe ser considerado no solo en lo que se refiere a la oferta de programas, sino también en lo concerniente a la didáctica de la enseñanza y del aprendizaje, a los materiales y medios para el aprendizaje y a la dinámica de interacción con docentes tutores y compañeros; así mismo, en lo que tiene que ver con servicios adicionales académicos, administrativos y, en especial, con aquellos que buscan generar su bienestar y retención en la universidad.

Además, vale la pena destacar el poco conocimiento que tiene la universidad de la psicología del adulto, de la forma como estos aprenden de sus motivaciones, necesidades de aprendizaje y de acompañamiento. Esto con el fin de generar procesos de investigación que permitan conocer esta población y atenderla desde sus necesidades, motivaciones y expectativas, tal y como se ha procurado hacer con el estudiante universitario joven y joven adulto.

Por otra parte, es necesario reconocer que la naturaleza de la educación a distancia en su modalidad combinada o virtual se ajusta más a las necesidades y posibilidades de los adultos que desean ingresar a la educación superior; por cuanto les permite flexibilizar el uso del tiempo, estudiar; pese a sus compromisos laborales y familiares, hacerlo desde cualquier lugar en que se encuentre y avanzar a su propio ritmo.

No obstante lo anterior; cabe destacar la necesidad urgente de formar docentes con una visión más abierta y amplia de los que son los procesos de formación en la educación superior; de su rol como formador y en especial de quién es su estudiante, considerando que el entorno ha cambiado, que la homogeneidad que se encontraba en cuanto a niveles de desarrollo, experiencia y edad, entre otros aspectos, ha cambiado de forma sustancial, por un escenario completamente heterogéneo donde los adultos tienen una presencia significativa y también activa.

Así las cosas, las instituciones de educación superior (IES), los docentes y los propios estudiantes de la metodología a distancia combinada o virtual enfrentan grandes retos frente al aprendizaje que se derivan de la adultez, de las didácticas, de los tiempos y espacios, de las experiencias previas, del encuentro de multiculturas y multigeneraciones en los ambientes de aprendizaje y, en general, de las diversas mediaciones diseñadas y dispuestas para lograrlo.

1.6 Referencias

- Abellán, J. (2008). *La idea de la universidad de Wilhelm von Humboldt*. En Faustino Oncina Coves (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* (pp. 274-296). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Adam, F. (1971). *Metodología andragógica*. Caracas: Anea Fidea.
- Aguilar, V. (1994). Andragogía vs. pedagogía... un punto de vista comparativo. *Educación y Ciencia*, 3(10), 11-16. Recuperado de <https://bit.ly/2uQ2yX0>
- Aguilar, M. del P. (2011). Andragogía, educación durante toda la vida. *Revista Uruguaya de Cardiología*, 26(3), 171-172. Recuperado de <https://bit.ly/2O6aMTt>
- Alcalá, A. (2001). La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. *Informe de Investigaciones Educativas*, 15(1-2), 49-63. Recuperado de <https://bit.ly/2NwVEh6>
- Alonso, P. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26. Recuperado de <https://bit.ly/2uEwTs6>
- Bernard, J. (1985). Hacia un modelo andragógico en el campo de la educación de adultos. *Revista Andragogía*, 1(3), 45-48.

- Brookfield, S. (1985). La contribución de Edward Lindeman al desarrollo de la teoría y de la filosofía de la educación de adultos. *Revista de Andragogía*, 2(4), 11-32.
- Calivá, J. (2009). *Manual de capacitación para facilitadores*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. Recuperado de <https://bit.ly/2Nrbsle>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura (vol. 1)*. México: Siglo XXI.
- Castro, M. (1990). *Conformación de un modelo de desarrollo curricular experimental para el postgrado de la Universidad Nacional Abierta con bases en los principios andragógicos*. Ponencia presentada en. Caracas, Venezuela.
- Cazau, P. (2009, marzo 21). *¿Qué es la andragogía?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2JF5RFY>
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (1938a). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938b). *Experience and education*. Nueva York: MacMillan.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2004). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://bit.ly/2zXNBli>
- Di Bella, E. y Batista, J. (2006). La educación a distancia y la enseñanza andragógica del inglés instrumental en postgrado. *Omnia*, 12(3), 79-108. Recuperado de <https://bit.ly/2mwVNpn>

- Fernández, N. (2001). *Andragogía: su ubicación en la educación continua*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://bit.ly/2LA0v0j>
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Canclini N. (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- Gil, R. (2007). Teoría andragógico-integradora para la transformación universitaria. *FERMENTUM: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(48), 210-232. Recuperado de <https://bit.ly/1SF8ULL>
- Gómez, F. (2002). *Génesis del sistema educativo francés: de la revolución al imperio napoleónico*. En G. Ossenbach Sauter (coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas* (pp. 45-70). Madrid: UNED.
- Graham, P. (2002). *Aprendizaje de adultos*. Recuperado de <https://bit.ly/2uMfsol>
- Harwell S. (1997). *Project-based learning*. En W. E. Blank y S. Harwell (eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa: University of South Florida.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Houle, C. (1972). *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hudson, J. (1851). *The history of adult education*. Londres: Longman. Recuperado de <https://bit.ly/2JGFS0H>
- Kapp, A. (1833). *Plato's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Leipzig: Minden und Leipzig.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Nueva York: Association Press.

- Knowles, M. S. (1972). *Introduction to group dynamics*. Nueva York: Cambridge Book.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Nueva York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1991). *Using learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton, E. y Swanson, R. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Londres: Routledge.
- Llanos, S. (1986). Necesidades e intereses que inciden en el aprendizaje del adulto: un enfoque de sistemas. *Revista de Andragogía*, 3(7).
- Ludojoski, R. L. (1986). *Andragogía: educación del adulto*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Márquez, A. (1998). *Andragogía: propuesta política para una cultura democrática en educación superior*. Ponencia presentada en Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, Santo Domingo, República Dominicana.
- McClusky, H. (1997). *La andragogía: fuentes curriculares del modelo andragógico*. Universidad del Valle de México.
- Natale, M. L. de (2003). *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- Olesnicki, M. A. (1885). *Full course of pedagogy: Theory of education*. Kiev: Korcak-Novicki.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1977). *Actas de la Conferencia General 19.ª reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://bit.ly/2NuuIoY>
- Pérez, S. U. (comp.) (2009). *Modelo andragógico: fundamentos*. México: Universidad del Valle de México.
- Pole, T. (1969). *A history of the origin and progress of adult schools*. Nueva York: Psychology Press.
- Punina, F. (s. f.). *Didáctica general 4*. Recuperado de webnode.es/GrupoAndragogia.doc
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, J. C. (2003). *La economía laboral en el periodo clásico de la historia del pensamiento económico* (Tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.
- Romero, Y. H. y Olivar, R. J. (2008). Modelo de supervisión andragógica para el proceso tutorial. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 107-126. Recuperado de <https://bit.ly/2zXqeyn>

- Savicevic, D. (1999). *Adult education: From practice to theory building*. Fráncfort: Peter Lang.
- Soler, Julve I. (2013). *Los estudiantes universitarios: perfiles, orientaciones y procesos de cambio* (Tesis doctoral), Universitat de València, Valencia, España.
- Tarazona, J. L. (2005). Reflexiones acerca del aprendizaje basado en problemas (ABP). Una alternativa en la educación médica. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 56(2), 147-154. Recuperado de <https://bit.ly/2JEEKju>
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Thurow, L. (1993). *La guerra del siglo XXI*. Buenos Aires: Vergara.
- Toffler, A. (1992). *El cambio de poder*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Torres, M. E., Fermín, Y., Arroyo, C. y Piñero, M. L. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 10, 25-34. Recuperado de <https://bit.ly/2LCBbGW>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016). *Closing the Gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243264e.pdf>
- Wlodoski, R. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.

2. La educación a distancia en la educación superior: breve reseña histórica

María del Socorro Guzmán Serna

Introducción

La educación superior a nivel global está atravesando grandes cambios que exigen una valoración profunda por parte de todos los actores: políticos, académicos y administrativos, que recoja las mejores experiencias y logros al servicio de las comunidades formadas en educación a distancia. A nivel mundial, se considera la educación a distancia como una estrategia educacional que cuenta con más de cien años de existencia. En el transcurso de su recorrido histórico, se aprecian los diversos desarrollos continuos con respecto al aprendizaje, la innovación y las posibilidades de mejoramiento, en función, no solo de sus procesos pedagógico-didácticos, sino también de su capacidad en el uso y la incorporación de tecnología disponible, en búsqueda de eficiencia y efectividad de su modelo.

Es innegable el papel protagónico que ha tenido la educación a distancia a nivel global, tanto en la formación informal como en la formal y, en particular, en la educación superior. Si bien, esta se formaliza en la década de los sesenta, su creación y desarrollo a nivel mundial se da en las décadas de los setenta y ochenta, en particular, gracias a la creación de universidades públicas enfocadas de manera exclusiva en la educación abierta y a distancia, con el propósito de contribuir con la inclusión social, el cubrimiento geográfico educativo y disminuir la inequidad.

Bajo esta perspectiva y con el fin de visualizar la evolución de la educación a distancia, en el presente capítulo se abordan cinco ejes temáticos. Se presentan sus antecedentes generales, un relato histórico global y nacional referido a las instituciones de educación superior a distancia en el mundo y algunas agremiaciones y redes en educación a distancia, entre ellas, la Federación de Universidades de Francia, la *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU), la Red Europea de Aprendizaje a Distancia y Electrónico (EDEN), la *European Association for the Education of Adults* (EAEA), la *United States Distance Learning Association* (USDLA), entre otras. También se realiza un recorrido histórico por lo que ha sido la educación a distancia en Colombia; se presenta además su conceptualización, características, agentes y roles de estos; y el estado actual de la educación a distancia.

El capítulo finaliza ofreciendo las cifras de los programas y población matriculada en la educación superior a distancia en esta metodología y presenta las principales tendencias en este ámbito.

2.1 Antecedentes de la educación a distancia

Muchos son los referentes que hoy se encuentran tanto de la historia de la educación a distancia en el mundo como de sus procesos investigativos respecto de sus retos y logros. El impulso de esta metodología de educación en el mundo, como lo señalan García (1999), Jardines (2009) y Rama (2013), surge de las múltiples necesidades y de factores sociales que han ido dando cuenta de cómo las demandas educativas no se alcanzan a cubrir; la infraestructura de las instituciones educativas no han sido suficientes para atender las necesidades de la población, con lo cual han dejado a muchos jóvenes y adultos, incluso, en grado de analfabetismo.

Es una realidad que la mayoría de los países no logran el cubrimiento geográfico de las necesidades de educación superior de toda su población y en todas las regiones geográficas de sus territorios; por tanto, no se ofrece un acceso a la educación en igualdad de condiciones. Lo anterior llevó a los gobiernos a buscar alternativas educativas diversas que permitieran dar cumplimiento con la política educativa de cobertura con

calidad, y es allí donde la educación a distancia ha desempeñado un papel importante, aportando soluciones tanto en educación informal como en educación formal.

Otro aspecto relevante que ha dado vida a la educación a distancia son los desarrollos de la misma ciencia de la educación, los avances y hallazgos, por ejemplo, de la psicología, la pedagogía y la neurociencia en relación con el proceso del aprendizaje y la cognición, que han retado a buscar y proponer otras formas de ver y hacer educación. A su vez, se aprecia que los desarrollos y avances tecnológicos no le han sido ajenos a la educación a distancia, por el contrario, los ha incorporado y experimentado, no solo como medios de comunicación, sino como estrategias para la mediación pedagógica. Desde esta perspectiva, la tecnología ha sido un reto y un aporte en la evolución y el desarrollo que la educación a distancia viene teniendo.

Los desarrollos propios de la metodología, conjugados con los avances tecnológicos, le han permitido experimentar e innovar y, por ende, alcanzar avances significativos en procesos educativos alternativos y de vanguardia. Cabe resaltar que tanto gobiernos como instituciones educativas han venido analizando las diversas posibilidades que esta ofrece para atender a las necesidades de formación en los países con mayor población y grado de analfabetismo en adultos. Un ejemplo de ello es la iniciativa que adelanta el grupo E-9 conformado por Bangladés, Brasil, China, Egipto, la India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán, que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura¹ (Unesco, 2017), «albergan más de la mitad de la población mundial, dos tercios de los adultos analfabetos, y casi la mitad de los niños y jóvenes que no van a la escuela del mundo». Este grupo debate y comparte experiencias, intercambia prácticas, en busca de una educación para todos y ve en la educación a distancia la posibilidad de contribuir en el logro de este propósito.

¹ Página UNESCO, Sección servicio de prensa en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/nine_most_populous_countries_sign_dhaka_declaration_on_educa/

Por otra parte, es innegable el grado de madurez que ha venido alcanzando y la oportunidad que brinda la metodología a distancia a nivel mundial, a través de las instituciones educativas, en particular, en la educación superior.

2.1.1 Etapas vividas por la educación a distancia

Los primeros estudios formales de educación a distancia aparecen en la década de los setenta y ochenta. Bates (1978) y Coldeway (1982) refieren el inicio formal del término a través del *International Council for Open and Distance Education* (ICDE), proceso que se realizó mediante cursos por correspondencia.

Por su parte, Moore y Kearsley (2012) plantean que la educación a distancia ha pasado por tres grandes generaciones, a saber:

Primera generación, correspondiente al aprendizaje por correspondencia que se da a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Esta generación se desarrolló a través de material impreso, libros de texto con ejercicios y realimentación realizada vía correo. Es de resaltar que en esta etapa la escuela otorga títulos por correspondencia. La segunda generación inicia a principio de los años 60, con el surgimiento de las universidades abiertas, las cuales imparten instrucciones a través de la radio y la televisión. Se apoyan en las grabaciones y audio-conferencias. La tercera generación, parte de los años 80 acompañada de los desarrollos tecnológicos, se apoya en el uso satelital, las video conferencias, videos, audios, libros y multimedia (p 23-40).

Passerini y Granger (2000) de la Universidad de Washington, en su ponencia «*A Developmental Model for Distance Learning Using the Internet*», hacen énfasis en la cuarta generación de la educación a distancia, resaltando cómo Internet genera un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza, el cual se centra más en el estudiante, el trabajo colaborativo, la interacción asincrónica y sincrónica y las aulas virtuales.

El desarrollo y la evolución logrados a lo largo del tiempo de la educación a distancia son innegables; cada uno de ellos, no solo marcó una lógica de la metodología, sino la diversidad en el trabajo y en las mediaciones que fueron requiriendo. Al ser la educación a distancia parte de una política pública, requiere y demanda una normativa vigente, acorde con sus avances, apoyo, comprensión y aportes, que le permitan contribuir de manera significativa y ofrecer en forma permanente una educación de calidad con inclusión.

2.1.2 Relato histórico global y nacional: breve historia de instituciones de educación superior a distancia en el mundo

Varios estudiosos de la educación a distancia han venido recogiendo y construyendo la línea histórica de esta en las Instituciones de Educación Superior (IES). Desde la perspectiva de distribución geográfica, García (2002) hace un relato cronológico de la creación formal de universidades de educación superior a distancia (Tabla 2.1). Se reconoce a nivel global como pionera *The Open Universit*, creada en 1969, que inició su actividad académica formal a partir de 1971. En 1972, surge la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y a partir de estas dos grandes universidades, se da un vertiginoso crecimiento en diferentes países del mundo, donde otras generan diversas propuestas de programas para distintas poblaciones.

Tabla. 2.1. Distribución geográfica y cronológica de creación de universidades de educación superior a distancia

Continente/país	Universidades
Europa	<ul style="list-style-type: none"> • Fernuniversität Hagen, Alemania (1974) • Open Universiteit, Holanda (1982) • National Distance Education Centre, Irlanda (1982) • Swedish Association for Distance Education, Suecia (1984) • Studiecentrum Open Hoger Onderwijs, Bélgica (1987) • Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, Francia (1987) • Universidade Aberta, Portugal (1988) • The Norwegian Executive Board for Distance Education at University and College Level, Noruega (1990) • Universitat Oberta de Catalunya, España, 1995
Norteamérica	<ul style="list-style-type: none"> • State University of New York, Estados Unidos (1971) • University of Maryland, Estados Unidos (1972)
Canadá	<ul style="list-style-type: none"> • Queen's University de Kingston, Ontario (1889) • University of Saskatchewan, Canadá (1907) • Université TÉLUQ, Canadá (1972) • Athabasca University, Canadá (1975)
Oceanía	<ul style="list-style-type: none"> • University of Queensland, Brisbane (1909) • Macquarie University, Sídney (1967) • Murdoch University, Perth (1975) • Deakin University, Australia (1978) • University of New Zealand, Nueva Zelanda (1922) • Massey University, Nueva Zelanda (1963) • University of the South Pacific, Nueva Zelanda (1968)
Asia	<ul style="list-style-type: none"> • Korea Air & Correspondence University, República de Corea (1972) • Free University, Irán (1973) • Allama Iqbal Open University, Pakistán (1974) • Everyman's University, Israel (1976) • Sukhothai Thammathirat Open University, Tailandia (1978) • Central Broadcasting and Television University (China TV University System), China (1978) • Anadolu University, Turquía (1981) • University of the Air, Japón (1981) • Korea National Open University (1982) • Universitas Terbuka, Indonesia (1983) • Open University, Andhara Pradesh, India (1983) • Indira Gandhi National Open University, India (1985) • National Open University (1986)

Tabla. 2.1. Distribución geográfica y cronológica de creación de universidades de educación superior a distancia (Continuación)

Iberoamérica	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Nacional Autónoma de México, México (1972) • Universidad Abierta de Loja, Ecuador (1976) • Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica (1977) • Universidad Nacional Abierta, Venezuela (1977) • Universidade de Brasília, Brasil (1976) • Universidad de La Habana, Cuba (1979) • Universidad Nacional de Luján, Argentina (1975) • Universidad de Belgrano, Argentina (1983) • Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia (1983)
---------------------	--

Fuente. García, 2002.

Otros autores como Salazar y Melo (2013) destacan y diferencian megauniversidades de universidades abiertas y a distancia; las primeras son referenciadas así por el gran número de estudiante que atienden. En total, los autores indican que existen 21 instituciones educativas públicas que ofrecen sus servicios a más de 12 millones de estudiantes, que se encuentran distribuidas en Asia, Europa, Norteamérica y África (Tabla 2.2).

Tabla 2.2. Relación de megauniversidades a distancia

Continente	Universidades
Asia	<ul style="list-style-type: none"> • Allama Iqbal Open University, Pakistán • Anadolu University, Turquía • Bangladesh Open University, Bangladés • China Radio and TV University System, China • Dr. B. R. Ambedkar Open University, India • Indira Gandhi National Open University, India • Yashwantrao Chavan Maharashtra Open University, India • Universitas Terbuka, Indonesia • Payame Noor University, Irán • Korea National Open University, antes Korea Air and Correspondence University, Corea del Sur • Sukhothai Thammathirat Open University, Tailandia • Japan Open University, antes Open University, Japón • The Open University of Hong Kong, China • Modern University for the Humanities, Rusia
Europa	<ul style="list-style-type: none"> • Centre national d'enseignement à distance, Francia • The Open University, Reino Unido • Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Norteamérica	<ul style="list-style-type: none"> • Athabasca University, Canadá • Canada's Open University, Canadá • Maryland University College, Estados Unidos
África	<ul style="list-style-type: none"> • The University of South Africa, Sudáfrica

Fuente. Salazar y Melo, 2013.

Respecto de las universidades abiertas y a distancia, destacan las creadas por los gobiernos (Tabla 2.3) como parte de una política de cobertura y «desarrollo de procesos formativos formales y no formales que impulsan la inclusión social educativa con calidad» (Salazar y Melo, 2013).

Tabla 2.3. Universidades a distancia

Continentes	Universidades
Europa	<ul style="list-style-type: none"> • Fernuniversität Hagen, Alemania • Universidade Aberta, Portugal • Hellenic Open University, Grecia • Univeritat Oberta de Catalunya, España • Open University, Holanda
África	<ul style="list-style-type: none"> • Zambian Open University, Zambia • Open University of Libya, Libia • Zimbabwe Open University, Zimbabue • Open University of Tanzania, Tanzania • National Open University of Nigeria, Nigeria • National Open University of Abuya, Nigeria • Open University of Sudan, Sudán
Oceanía	<ul style="list-style-type: none"> • The Open Polytechnic, Nueva Zelanda • Massey University, Nueva Zelanda • Open Universities Australia, Australia
Asia	<ul style="list-style-type: none"> • Al-Quds Open University, Palestina • Arab Open University, Arabia • Hanoi Open University, Vietnam del Norte • The Open University of Sri Lanka • Open University of Israel • The Philippines Open University • Wawasan Open University, Malasia
Iberoamérica	<ul style="list-style-type: none"> • UNED, Islas Baleares • Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Granada • 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 • Universitat Pompeu Fabra • Universidad de Valencia • Universidad de Zaragoza • Universidad Rey Juan Carlos • Universitat Jaume I • Universidad a Distancia de Madrid

<p>Latinoamérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Nacional Abierta, Venezuela • Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica • Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia • Universidad Nacional Autónoma de México, México • Instituto Tecnológico Superior de Monterrey, México • Universidad Abierta y a Distancia de México, México • Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil • Universidade de Rio Grande do Sul, Brasil • Universidade de Brasília, Brasil • Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil • Universidade de Pernambuco, Brasil • Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil • Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil • Universidade Federal de Pelotas, Brasil • Universidade Católica de Brasília, Brasil • Universidad Católica Dom Bosco, Brasil • Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil • Universidade Federal do Paraná, Brasil • Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil • Universidade Católica de Santo, Brasil • Universidade Gama Filho, Brasil • Universidade Salgado de Oliveira, Brasil • Universidade Paulista, Brasil • Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina • Universidad Virtual de Quilmes, Argentina • Universidad Nacional del Nordeste Virtual, Argentina • Universidad Nacional del Litoral, Argentina • Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina • Universidad Nacional de Río Negro, Argentina • Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • Universidad Nacional de Lanús, Argentina • Universidad Nacional de Cuyo, Argentina • Universidad Nacional de San Martín, Argentina • Universidad Nacional del Sur, Argentina • Universidad Nacional Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina • Universidad Nacional de Córdoba, Argentina • Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina • Escuela Universitaria de Educación a Distancia, Argentina • Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú • Universidad Inca Garcilazo de la Vega, Perú • Universidad Alas Peruanas, Perú • Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú • Universidad de los Ángeles de Chimbote, Perú • Escuela Militar de Ingeniería, Bolivia • Universidad Nacional Siglo XX, Bolivia • Universidad Virtual de la Armada Boliviana, Bolivia • Universidad Autónoma Juan Misael Serracho, Bolivia • Universidad de Chile, Chile • Universidad de Valparaíso, Chile
-----------------------------	---

Tabla 2.3. Universidades a distancia (Continuación)

Latinoamérica	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Playa Ancha, Chile • Universidad Católica del Norte, Chile • Universidad de Concepción, Chile • Universidad de La Frontera, Chile • Tecnológico Metropolitano, Chile • Universidad Católica de Chile, Chile • Universidad Católica de Valparaíso, Chile • Universidad de Las Américas, Chile • Universidad Austral de Chile, Chile • Universidad Tecnológica de Chile, Chile
----------------------	--

Fuente. Salazar y Melo, 2013.

A continuación, se hace una breve descripción de algunas de las universidades mencionadas (Tabla 2.4)².

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia

Universidad	Descripción
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España	<p>Es una universidad pública estatal. Si bien se crea en 1970, solo hasta 1972 es reconocida legalmente mediante Decreto 2310 del 18 de agosto como Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Tanto la Ley Orgánica 6 de 2001 como la Ley 4 del 12 de abril de 2007 y los propios estatutos fueron los que la habilitaron para impartir educación universitaria no presencial –distancia– en todo el territorio nacional.</p> <p>La norma regulatoria contempla su especificidad para los centros asociados, convenios con comunidades, entidades públicas y privadas, así como las especificidades propias de la metodología para los tutores. Es de resaltar que con la modificación de la Ley Orgánica de 2007, la UNED elaboró nuevos estatutos que fueron aprobados por el Decreto 1239 del 8 de septiembre de 2011.</p> <ul style="list-style-type: none"> • «La UNED ejercerá sus actividades en todo el territorio nacional y en aquellos lugares del extranjero donde lo aconsejen razones demográficas, culturales, educativas o investigadoras. Su sede está en Madrid y dispondrá de los Centros Asociados necesarios» • «La UNED imparte³ la enseñanza mediante la modalidad de educación a distancia caracterizada por la utilización de una metodología didáctica específica con el empleo conjunto de medios impresos, audiovisuales y de las tecnologías más avanzadas, así como la asistencia presencial a los estudiantes a través de los profesores tutores de los Centros Asociados y de los diversos sistemas de comunicación entre profesores y estudiantes».

² La información sobre las universidades se tomó de las páginas o portales Web de las instituciones. Las traducciones son propias.

³ Se mantiene la expresión de «modalidad» porque es de origen en los estatutos.

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
<p>Fernuniversität Hagen, Alemania</p>	<p>Universidad estatal fundada el 26 de noviembre de 1974 como universidad abierta y a distancia. Pensada para ofrecer sus servicios a todas aquellas personas que por diversas razones personales o profesionales no podían asistir de manera presencial y deseaban tener un título universitario. Se consideró una universidad diferente de las universidades tradicionales, particularmente en su forma de enseñanza.</p> <p>En la década de los noventa, se fortalece la universidad y se enfoca en programas para la gente trabajadora, se amplía el número de centros a 66 tanto en Alemania como en países vecinos. En esta década, se destacan, entre otros aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El papel fundamental que ha desempeñado la Asociación de Universidades Europeas de Aprendizaje a Distancia (EADTU) en el proceso de internacionalización de la institución. • La expansión en otras áreas de conocimiento y el lanzamiento del Magíster en Humanidades. <p>Introducción de la informática en el centro de investigación y desarrollo de aprendizaje, se menciona como gran logro en 1994, la puesta en marcha de su servidor web, con lo cual se marca el inicio de la virtualidad en la institución.</p> <p>Y el reconocimiento nacional e internacional que tiene sus profesores investigadores, particularmente con los avances de la virtualidad.</p> <p>Se resalta que el concepto de la universidad fue construido por científicos y profesores universitarios, quienes consideraron la educación a distancia como «una educación continua, en la que, en particular, los profesionales de tiempo parcial mejoran y actualizan sus conocimientos». Se considera, además, que los cursos deben ser prácticos, basados en la investigación, con material impreso –o libros de texto que no solo deben informar, sino enseñar y proporcionar ayuda didáctica para el autoaprendizaje–, audio, video y televisión, con pruebas asistidas por ordenadores, asesoramiento profesional y conferencias en los centros de estudio.</p>

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
<p>Fernuniversität Hagen, Alemania</p>	<p>La introducción de la informática en el Centro de Investigación y Desarrollo de Aprendizaje. Se menciona como gran logro en 1994 la puesta en marcha de su servidor web, con lo cual se marca el inicio de la virtualidad en la institución.</p> <p>El reconocimiento nacional e internacional que tienen sus profesores investigadores, en particular con los avances de la virtualidad.</p> <p>Actualmente, Helmut Hoyer, rector titular indica que los cambios son la constante, tanto por los avances tecnológicos como por los retos que la ley de libertad de las universidades ha generado. Desde el 2013 al 2017 se ha convertido en la universidad más grande de Alemania, cuenta con 88.000 estudiantes y en los últimos diez años está centrada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Nuevos escenarios de aprendizaje. *Estándares de calidad. *Nueva estructura de estudios. *Mejor visibilidad investigativa. *Mayores desarrollos en docencia e investigación. <p>Se resalta que el concepto de la universidad fue construido por científicos y profesores universitarios, quienes consideraron la educación a distancia como «una educación continua, en la que, en particular, los profesionales de tiempo parcial mejoran y actualizan sus conocimientos». Se considera, además, que los cursos deben ser prácticos, basados en la investigación, con material impreso –o libros de texto que no solo deben informar, sino enseñar y proporcionar ayuda didáctica para el autoaprendizaje–, audio, video y televisión, con pruebas asistidas por ordenadores, asesoramiento profesional y conferencias en los centros de estudio.</p>

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
<p>Universidade Aberta (UAB), Portugal</p>	<p>Es una institución de educación superior pública, fundada mediante Decreto Ley 444 del 2 de diciembre de 1988. Indica que se enfoca en la enseñanza a distancia, orientada a una educación sin fronteras geográficas, ni barreras físicas, da especial enfoque a la enseñanza de la lengua y la cultura portuguesa. El objetivo que le delega la ley es la intervención activa de cualquier nivel con flexibilización de modalidades de acceso al conocimiento. En el artículo 1 de creación y naturaleza destaca tres grandes hitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La creación de la universidad como un establecimiento de enseñanza superior con metodología de enseñanza a distancia. • La universidad se considera con personería jurídica de derecho público con autonomía científica, pedagógica, administrativa y financiera. • Se define como enseñanza a distancia «conjunto de medios, métodos y técnicas utilizados para impartir enseñanza a poblaciones adultas, en régimen de autoaprendizaje no presencial, mediante la utilización de materiales didácticos escritos y mediatizados y la mediación regular entre los estudiantes y el sistema responsable de la administración de la enseñanza». • También resalta su enfoque en programas de licenciatura –pregrado–, maestría y doctorado, como su énfasis en programas de aprendizaje para la vida, curso de aula abierta y cursos de idioma en <i>E-learning</i>. <p>Su misión y estatutos actuales indican:</p> <p>La Universidad Abierta (UAB) asume como misión fundamental formar estudiantes que, por varias razones, no pudieron, en su tiempo propio, iniciar o proseguir estudios universitarios.</p> <p>Corresponder a las expectativas de cuantos, habiendo eventualmente obtenido formación superior, desean reconvertirla o actualizarla; lo que significa que, por vocación, intentamos ir al encuentro de las expectativas de un público adulto, con experiencia de vida y normalmente ya empeñado en el ejercicio de una profesión.</p> <p>La UAB tiene también por misión la creación, transmisión y difusión de la cultura, los saberes, las artes, la ciencia y la tecnología, al servicio de la sociedad, a través de la articulación del estudio, la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la prestación servicios.</p>

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
International Telematic University, Italia	Creada por decreto el 15 de abril de 2005 por el Ministerio de Educación, avalada para otorgar títulos académicos en Italia, Europa y países Mediterráneos. Parte del modelo de formación de NETTUNO - <i>Network per l'Università' Ovunque</i> , un consorcio de 43 universidades italianas y extranjeras con el que, desde 1992, miles de estudiantes italianos y extranjeros obtuvieron un título universitario a distancia gracias a la televisión y a Internet. Pertenece a la red mediterránea de 31 universidades a distancia, de 11 países euromediterráneos: Argelia, Egipto, Francia, Jordania, Grecia, Italia, Líbano, Marruecos, Siria, Túnez y Turquía.
Anadolu Üniversitesi, Turquía	Fundada en 1958 como la Academia de Ciencias Económicas y Comerciales, que fue reemplazada en 1982 por la Anadolu Üniversitesi, es considerada la universidad más grande del mundo entre el sistema abierto activo y abierto pasivo; tiene más de dos millones de estudiantes. El sistema de educación abierto ofrece educación superior a ciudadanos turcos en Norteamérica, Europa Occidental, Arabia Saudita y Azerbaiyán. Su metodología para educación abierta incluye libros de texto, clases presenciales, videoconferencias, servicios asistidos por computador; programas de televisión, aprendizaje electrónico como exámenes, ejercicios, audiolibros, videos y servicios de apoyo estudiantil. El sistema de educación abierto cuenta con una política de igualdad de oportunidades, cuyo objetivo central es tener una amplia posibilidad de programas ofrecidos en diversos entornos de aprendizaje que permitan el acceso, en igualdad de condiciones y oportunidades, considerando la diversidad.
The Open University, Reino Unido	Es una universidad pública pionera del aprendizaje a distancia, creada en 1969, ha sido el modelo de la educación a distancia basada en principios de flexibilidad –lugar, tiempo y ritmo–, con apoyo de materiales, apoyo académico, logístico y socialización. Su prestigio y fama se ven respaldados por su misión de ampliar el acceso a la educación superior con excelencia en la investigación. La investigación y el intercambio de conocimiento son los principios fundadores de esta universidad, pues significa estar abierto a personas, lugares, métodos e ideas. Es la universidad más grande del país por número de matrículas y además se sitúa en el top 15 mundial con más de 250 000 estudiantes, de los cuales el 20 % son extranjeros. Además de los cursos que provee, también realiza programas de radio y televisión junto con la BBC, que alcanzan una audiencia de 40 millones de televidentes al año.

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
<p>Open Universiteit, Holanda</p>	<p>Creada como institución desde la década de los años setenta, pero como universidad abierta se funda en 1984. Desde sus inicios, se perfila como una universidad de aprendizaje permanente, que permite una segunda oportunidad a los adultos que no habían podido ingresar a la educación superior. Acoge la ley de universidad abierta de 1985, que surge de varios estudios y recomendaciones que dieron origen a la política para la universidad abierta de los Países Bajos. Ofrece su apoyo y servicio a través de varios centros de estudios en los Países Bajos y Bélgica. La universidad se hace accesible por la ausencia de requisitos formales de ingreso, los estudiantes cuentan con libertad de lugar, tiempo y ritmo y un modelo de aprendizaje supervisado. Se destaca por contar con estudiantes que desean actualizar permanentemente sus conocimientos.</p> <p>Se enfoca en el aprendizaje centrado en el estudiante, la educación en línea, los entornos de aprendizaje digital y las nuevas formas comunicativas. Trabaja en alianza con otras universidades y organizaciones sin ánimo de lucro en diversos proyectos, como actualización y capacitación en educación, proyectos científicos y de inteligencia empresarial; también participa de iniciativas para la educación superior; bajo la carta Erasmus, marco de calidad para la cooperación europea internacional. Toma parte activa en la EADTU como asociado y ejerce el secretariado, y participa de diversos proyectos académicos e investigativos. Contribuye socialmente en el campo del desarrollo sostenible a nivel nacional e internacional y coopera con la Unesco en las cátedras para la universidad abierta.</p>
<p>University of South Africa, Sudáfrica</p>	<p>Universidad pública, abierta y a distancia fundada en 1873 como la Universidad del Cabo de Buena Esperanza. Se convirtió en la primera universidad pública del mundo en enseñar de manera exclusiva a distancia en 1946. Se considera una universidad a distancia abierta, flexible y accesible. Se acoge a la Ley 101 de educación superior de 1997 y su estatuto institucional promulgado el 3 de febrero de 2006, que cuenta con dos enmiendas, la 31170 de 2008 y la 36006 de 2012. Actualmente, cuenta con más de 250 000 estudiantes, se encuentra enfocada en el camino de lo digital. Además de su oferta académica, promueve la importancia de las artes y la cultura ofreciendo un amplio portafolio de estudios tanto de certificación como de títulos.</p> <p>Para la University of South Africa, la tecnología debe ser accesible, comprensible y subordinada a las necesidades del aprendizaje, ha de ser un medio, no un fin. Actualmente, está repensando su forma de enseñar y aprender a la luz del aprendizaje en línea y mixto o combinado por lo que indica «la University of South Africa sabe que tener el control de los sistemas que respaldan el proyecto académico es la única manera de evitar ser encarcelado en una web tecnológica».</p>

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
<p>Athabasca University, Canadá</p>	<p>Surgió como una institución pública tradicional presencial, por orden del consejo de gobierno de Alberta, el 25 de junio de 1970, en Edmonton. En 1972, mediante proyecto piloto cambia su rumbo a una universidad abierta y a distancia formal; sus primeros graduados salieron en 1977. Para 1984, la universidad se traslada a Athabasca con satélites en Calgary, Edmonton, Alberta y Fort McMurray; es de anotar que esta última fue cerrada en 2000. Estos centros o satélites han tenido el propósito de atender y apoyar, fundamentalmente, a los estudiantes en aspectos académicos y realización de sus evaluaciones.</p> <p>Desde la década de los ochenta, inició su proceso de investigación y experimentación con el uso de computador y oferta de cursos en línea. En 1994, ofreció un EMBA (<i>Executive Master of Business Administration</i>) en línea; hoy tiene oferta de educación a distancia y en línea. La institución atiende a más de 40 000 estudiantes en todo el mundo y busca eliminar barreras, ofrecer acceso en igualdad de oportunidades para todos los adultos. Hace hincapié en los cuatro principios claves de excelencia, apertura, flexibilidad e innovación. Referente a la excelencia, trabajan en estándares en docencia, en investigación, en becas y en servicio estudiantil. La apertura, como lo indica su misión, es poder garantizar el aprendizaje a estudiantes desde los 16 años en un pregrado, acorde con sus deseos. Por su parte, el modelo de flexibilidad implica adaptarse a las necesidades de los estudiantes y ponerse en su lugar; razón por la cual un estudiante puede inscribirse en la mayoría de los programas y registrarse en los cursos en cualquier momento del año escolar; trabajando a su propio ritmo, estudiando en casa, en el trabajo o en cualquier lugar. La innovación se asume como el reto de adaptar y desarrollar modelos de aprendizaje centrados en el estudiante, con alternativa de uso de tecnología y contextos de trabajo en aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su oferta académica corresponde a 55 programas de pregrado y posgrado correspondientes a disciplinas científicas, profesionales y artísticas. Dentro de los datos estadísticos de caracterización de sus estudiantes a la fecha resalta que: «el 83 %, trabajan mientras estudian, el 67 % son mujeres, el 50 % de los graduados respaldan a los dependientes, el 70 % de los graduados son los primeros en su familia en obtener un título universitario». (Universidad de Athabasca, 2017) • Cuenta con el Centro para la Educación a Distancia (CDE), ofrece sus servicios en educación en línea, mixta y a distancia. «El CDE es el hogar de la Cátedra Unesco/COL en Recursos Educativos Abiertos (REA), así como del Instituto Canadiense de Investigación de Educación a Distancia (CIDER), que publica la Revisión Internacional de Investigación en Aprendizaje Abierto y a Distancia (IRRODL)». (Universidad de Athabasca, 2017).

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
<p>University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad pública fundada en 1848. Se concentra e invierte en el campo de la investigación. Con respecto a la educación abierta, está respaldada por una serie de instituciones asociadas al campus principal de la universidad como colegios y unas 26 sedes de la universidad – Eau Claire, Green Bay, La Crosse, etc.–. • El campus virtual o e-campus es un portal que les permite a los estudiantes localizar fácilmente asesores o información de registro y de programas; esta plataforma se mantiene gracias a la UW Extension –educación continua extensión y <i>E-learning</i>–. • Los cursos en línea se llevan a cabo con los mismos estándares de los cursos presenciales y están compuestos por cuestionarios y lecturas obligatorias con fechas límite. • Todos los campus de la Universidad de Wisconsin están acreditados por <i>Higher Learning Commission</i>, organización encargada de supervisar la acreditación de instituciones de educación superior y colegios en los estados del Sur Central y Medio Oeste de los Estados Unidos.
<p>University of Delhi, India</p>	<p>Es la principal universidad pública al norte del país, se fundó en 1922 y desde entonces tiene un fuerte compromiso con la excelencia en la enseñanza y en la investigación. En el campo de la educación abierta, la universidad ha introducido nuevos enfoques en las formas como los estudiantes trabajan y en cómo se hacen los cursos, facilitando el uso de la tecnología para apoyar el aprendizaje y la enseñanza en un entorno global.</p> <p>El concepto de <i>flipped classroom technology</i> o tecnologías para las aulas invertidas se está introduciendo para el uso de conferencias grabadas en tableros, teléfonos móviles y pizarras interactivas. Actualmente, la escuela de aprendizaje abierto o SOL ofrece cursos de pregrado y postgrado en artes, ciencias sociales y comercio. En el campus de aprendizaje abierto o virtual de la universidad, también existe un curso de alfabetización para docentes, que ha sido diseñado para presentar una gama de diferentes herramientas digitales, software de productividad y métodos de comunicación digital.</p>
<p>Universitas Terbuka, Indonesia</p>	<p>Desde su fundación en 1984, se estableció como una universidad a distancia con la intención de ofrecer educación superior a una población de Indonesia que habita en áreas rurales y aisladas. La universidad busca desarrollar un sistema de educación superior a distancia utilizando estudios científicos para responder a los desafíos nacionales de desarrollo. La <i>International Commission on Distance Education</i> la ha galardonado con acreditaciones internacionales y certificados de calidad para 2000. La <i>National Accreditation Board for Higher Education (BAN-PT)</i> también le ha acreditado sus programas de estudio.</p>

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
Indira Gandhi National Open University, India	<p>Fundada en 1985 gracias a la dirección del Gobierno central de India después de establecerse la ley de parlamento de la Indira Gandhi National Open University. Inició ofreciendo dos programas académicos: Diplomado en Gestión y Diplomado en Educación a distancia con un aforo de 4528 estudiantes. Con el lanzamiento de Edusat –satélite dedicado de manera exclusiva a la educación– el 20 de septiembre de 2004, la universidad inicia una nueva era de educación con tecnología. Todos los centros regionales de estudio reciben conectividad de red de videoconferencia bidireccional activa, lo cual permite intercambios de contenido digital interactivo.</p> <p>La universidad ha marcado significativamente las áreas de educación superior; educación comunitaria y desarrollo profesional continuo; de hecho, la <i>Commonwealth of Learning</i> (COL) le ha otorgado varios premios de excelencia en Canadá por ser líder mundial en educación a distancia.</p> <p>Desde el 2014 la Universidad ofrece certificados, diplomas, grados y programas de doctorado. Satisface las aspiraciones educativas de más de 3 millones de estudiantes en India ya que cuenta con 21 escuelas de estudio, 67 centros regionales y alrededor de 2.667 centros de apoyo al aprendizaje. También proporciona educación a países extranjeros a través de 29 instituciones asociadas. En vista de mejorar las oportunidades educativas, ha estado trabajando con instituciones públicas de renombre y empresas privadas.</p>
Universidad Tecnológico de Monterrey, México	<p>Fundada el 6 de septiembre de 1943 como universidad privada en Monterrey. Es una de las universidades con mayor reconocimiento en América Latina, de modo que muy activa en las áreas de negocio, ingeniería, tecnológica e innovación. En 1986, se conecta a la red de <i>Bitnet</i>, una red internacional de computadores de docentes y de centro de investigación que ofrecía servicios de correo electrónico y de transferencia de ficheros utilizando un protocolo de almacenaje y envío basado en los del IBM.</p> <p>Tiene veintisiete años de experiencia en educación a distancia, cuenta con 260 000 estudiantes en programas de educación ejecutiva y 30 241 egresados de programas de maestrías en línea en ingeniería y ciencia, humanidades y educación, gobierno y transformación pública y negocios a 2017.</p>

Tabla 2.4. Descripción de algunas universidades a distancia (Continuación)

Universidad	Descripción
<p>Universidad de Chile</p>	<p>Es una de las universidades públicas más antiguas de este país, es fundada como universidad conventual en la época de la colonia –siglo XVII–, posteriormente adopta el nombre de San Felipe, en honor al rey Felipe V de España y finalmente, después de la independencia, la institución adopta el nombre de Universidad de Chile. En 1842 se dicta una ley que indica que la Universidad adquiere la responsabilidad de supervisar la enseñanza del país en todos sus niveles, del mismo modo en que debe promover la investigación y divulgación científica.</p> <p>La plataforma de cursos abiertos y en línea de la Universidad de Chile o UAbierta surge entre 2014 y 2016 gracias a la Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas o IB JGM, proyecto institucional financiado con fondos públicos, se logran revitalizar áreas del conocimiento como las Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y Comunicación. La plataforma UAbierta se desarrolla en OpenEDX, una plataforma de aprendizaje formada por un consorcio de universidades y entidades educativas lideradas por la Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusetts.</p>
<p>Universidad Nacional entre Ríos, Argentina</p>	<p>Universidad pública fundada dentro de un programa de reorganización de la educación en Argentina en 1973 –bajo la Ley 20366 que hace parte del Plan Taquini–.</p> <p>En 1993, surge el Área de Educación a Distancia (EAD), que trabaja en el asesoramiento de propuestas académicas de educación a distancia y educación virtual. La EAD ha participado activamente en distintos programas y proyectos del Ministerio de Educación de la Nación.</p> <p>Su activa participación en redes académicas interuniversitarias como la RUEDA, el Grupo Montevideo o CAVILA favorece la construcción de nuevas formas de construcción del conocimiento basadas en la solidaridad. La preocupación por la calidad en la modalidad y en el marco de buenas prácticas de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) los ha llevado a priorizar la formación de docentes en educación a distancia y entornos virtuales.</p>
<p>Universidad Abierta y a Distancia, México</p>	<p>Se establece el 19 de enero de 2012 como una manera de formalizar el programa de Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) que venía funcionando desde 2009. Este programa desde sus inicios tuvo un alto nivel de fama, que alcanzó hasta las 30 000 solicitudes de ingreso.</p> <p>Una parte importante de la plataforma son los modelos CAAU (Centros de Acceso y Apoyo Universitario), donde los estudiantes pueden asistir a asesorías presenciales, estudiar y dar seguimiento a sus actividades académicas. Estos son espacios de encuentro que se facilitan en instituciones públicas de educación superior que se encuentran dentro del sistema tecnológico de todo el territorio nacional. Las principales características de su modelo educativo son la flexibilidad, la inclusión, el uso de tecnologías de vanguardia, la accesibilidad y la interactividad.</p>

Fuente. Elaboración propia, a partir de sitios web de las universidades.

2.1.3 Algunas agremiaciones y redes en educación a distancia

Paralelo al surgimiento de universidades a distancia, fueron surgiendo agencias, asociaciones, redes, federaciones, que se ocuparon de agrupar y asociar instituciones educativas públicas y privadas enfocadas en la educación superior a distancia, como las que se describen a continuación.

2.1.3.1 Federación de Universidades de Francia

Creada el 27 de octubre de 1987 como propuesta realizada por la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional y la Educación Superior. La Federación agrupa universidades a distancia y educación en línea, promueve el desarrollo del aprendizaje permanente y las alianzas o cooperaciones entre las instituciones educativas tanto en los campos de conocimiento como en las formas de ofrecer la educación a distancia. Se propone promover la enseñanza y el aprendizaje a distancia, investigar en *E-learning* y en las nuevas formas de aprender. También busca promover intercambios y encuentros relacionados con la educación y la capacitación a distancia. Dentro de su gestión, se destacan las siguientes actividades:

- El desarrollo conjunto de cursos de capacitación y el intercambio de documentación pedagógica.
- Asegurar la promoción y el monitoreo en el uso de las TIC en la educación, en busca de producir diversos recursos educativos para la cooperación.
- Compartir experiencias y dispositivos de entrenamiento entre las 37 universidades francesas, a través de la presentación de los servicios que cada una ofrece.

2.1.3.2 Agencia Universitaria de la Francofonía

Creada en la década de los sesenta, la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF) es una institución de carácter multilateral que apoya la cooperación y solidaridad entre las instituciones universitarias de lengua francesa. Es socia de la Federación desde 2006. Uno de los objetivos de la agencia como parte de su programa es «el apoyo en TIC para el desarrollo

de la educación superior y la investigación en los países miembros de la Organización Internacional y ofrecer cursos a distancia en asociación entre universidades del Norte, Sur y Este» (AUF, 2017). Excluyen a Europa Occidental y Norteamérica.

Cabe resaltar que entre la Federación y la AUF existe un acuerdo enfocado en el desarrollo de un plan de acciones conjuntas para la investigación, la participación, el desarrollo, la difusión y la colaboración de estrategias que permita la conformación de redes y el desarrollo de recursos y productos educativos en función de un aprendizaje de calidad, generación de conocimiento, solidaridad y codesarrollo de los estudiantes y sus regiones.

2.1.3.3 European Association of Distance Teaching Universities

La *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU) se inscribe en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y las políticas nacionales y europeas relativas al aprendizaje a lo largo de la vida y de la enseñanza a través del uso de las nuevas tecnologías. Creada, al igual que la Federación en 1987, con el propósito de unir las universidades europeas que practican la educación a distancia, mantener informados a los socios sobre la evolución de la enseñanza superior europea para fomentar las buenas prácticas en aprendizaje abierto y flexible y para que se cree colaborativamente recursos y proyectos.

2.1.3.4 Red Europea de Aprendizaje Electrónico y a Distancia

La Red Europea de Aprendizaje Electrónico y a Distancia (EDEN) fue creada en 1991 con el fin de promover desarrollos abiertos, remotos y flexibles de aprendizaje en línea, cuenta con una plataforma común para regiones y países donde las instituciones hacen trabajo colaborativo y cooperativo además de conformar redes entre un amplio rango de instituciones, redes e individuos implicados en alguno de los aspectos de la educación a distancia. Vale la pena resaltar que esta red está conformada por instituciones de educación, asociaciones nacionales de educación abierta y a distancia y redes europeas provenientes de 31 países europeos más algunos socios de otros continentes, lo que la convierte en una de las mayores redes de educación a distancia del mundo.

2.1.3.5 Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia

El Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (ICDE) fue fundado en 1938, reúne y potencia el conocimiento en educación a distancia entre los socios, y promueve intercambios colaborativos y de investigación internacional. Tiene el privilegio de poder unir anualmente a través de sus conferencias a gobiernos, asociaciones, instituciones de educación a distancia, profesionales del sector público y privado para que puedan intercambiar, comunicarse y fomentar interacción común en el desarrollo de buenas prácticas y estándares en educación a distancia. La experiencia de muchos de sus miembros es acogida por la Unesco desde el punto de vista de la consultoría y promoción de cooperación intercultural a nivel regional, nacional y mundial.

2.1.3.6 Asociación Europea para la Educación de Adultos

La Asociación Europea para la Educación de Adultos (EAEA) es una ONG europea con 142 organizaciones miembros en 44 países y representa a más de 60 millones de estudiantes en toda Europa. Podría señalarse que es la voz de la educación de adultos no formal en Europa. Su objetivo es vincular y representar a las organizaciones europeas directamente involucradas en el aprendizaje de adultos; promueve el aprendizaje de adultos y el acceso y la participación en la educación de adultos no formal para todos, en particular, para los grupos actualmente poco representados. Originalmente conocida como la Oficina Europea de Educación de Adultos, la EAEA, fue fundada en 1953 por representantes de varios países europeos.

2.1.3.7 United States Distance Learning Association

La *United States Distance Learning Association* (USDLA) se conformó en 1987 y es la principal asociación de aprendizaje a distancia de los Estados Unidos; y ha tenido un compromiso histórico con el aprendizaje a distancia, no solo en el ámbito de la educación superior, sino también en el corporativo, de Gobierno, militar, de telesalud y de la educación en el hogar. Puede decirse que la USDLA de hoy se destaca como un recurso notable para los maestros y administradores que desean mejorar la experiencia de aprendizaje.

Dentro de su práctica, la USDLA otorga anualmente una serie de premios internacionales de aprendizaje a distancia para reconocer los principales logros en aprendizaje a distancia y para destacar a los instructores, programas y profesionales de aprendizaje a distancia que han logrado y demostrado logros extraordinarios mediante el uso de tecnologías de entrega en línea, videoconferencia y satélite/video. Entre ellos se encuentran, Premio de Aprendizaje a Distancia del Siglo XXI, Premio al Liderazgo Sobresaliente, Premio a la Innovación, Excelencia en el Premio de Enseñanza/Entrenamiento, premio *Global Impact*, Premio de Logro Estudiantil y Premio al Papel de Investigación de Calidad⁴.

2.2 La educación a distancia en Colombia

Colombia, al igual que los demás países, por necesidades sociales, culturales y económicas también buscó salidas educativas alternativas, así fue que surgió Acción Cultural Popular (ACPO)⁵, fundada en 1947 por la Iglesia católica con el propósito de «disminuir las abismales distancias entre la calidad de la vida rural y urbana en nociones básicas y a distancia», con su consigna «La educación nos hace libres». La ACPO diseñó su modelo pedagógico de educación fundamental integral (EFI).

Paralelo a la ACPO, surge Radio Sutatenza, medio que dio vida a las escuelas radiofónicas, inicialmente en el departamento de Boyacá y, posteriormente, se extendió por todo el territorio nacional de Colombia. Los programas fueron dirigidos a las comunidades campesinas en conocimiento de lectura y escritura, matemática básica, nociones de manejo de salud, prevención de enfermedades, aprendizaje en producción agropecuaria, economía campesina, comportamiento cívico y valores y comportamientos religiosos aplicados a la familia y comunidad. El proyecto educativo estaba compuesto por diferentes medios: radio, correspondencia, cartillas, libros y un periódico. Las escuelas radiofónicas se mantuvieron hasta 1994.

⁴ Premios versión 2018, más información en <https://www.usdla.org/awards/2018-international-distance-learning-awards/>

⁵ Según fuentes de la memoria de radio Sutatenza visibilizada en la página web del Banco de la República, sección cultural.

Para 1963 surge el Instituto Nacional de Radio y Televisión (Inravisión), con el propósito de afianzar la primaria y los programas educativos para adultos por televisión. Chaparro (2007) recoge la historia de la televisión educativa en Colombia a través de seis grandes ámbitos: a) la televisión educativa como una historia en construcción; b) la televisión educativa como estrategia contra el subdesarrollo; c) pantalla colombiana modelo para América Latina; d) aprender la televisión y aprender de la televisión; e) los indicadores del modelo; y f) el fin de la historia y el inicio de otra era.

Con respecto a la televisión educativa como una historia en construcción, destaca que surge en 1964, bajo el Gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, con el propósito de hacer de la televisión una herramienta novedosa para apoyar el proceso pedagógico de los docentes de escuelas primarias, con el fin de disminuir los altos índices de analfabetismo.

Chaparro (2007) señala la televisión educativa como estrategia contra el subdesarrollo, la destaca como una alternativa fundamental para atacar los problemas álgidos que vive la educación en esos momentos, tales como «falta de infraestructura para atender a las personas, deficiente formación pedagógica de los docentes, escasos medios educativos, baja calidad del servicio, alta tasa de deserción y poco interés de los ciudadanos por educarse».

Como modelo para América Latina, tanto la Televisora Nacional como Inravisión, fundamentalmente, se enfocaron en promover alianzas entre el Estado y los particulares. En este sentido, se destacan las instituciones que se unieron para iniciar el proyecto de televisión educativa: Ministerio de Educación, Ministerio de Comunicaciones, Ministerio de Salud, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Universidad Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana, Cruz Roja, Embajada Americana, entre otras. El rol del Ministerio de Educación fue fundamental en este proceso de formación de docentes, en particular, en lineamientos curriculares, así como el soporte brindado por el Ministerio de Comunicaciones.

Puede decirse que la televisión educativa tuvo tres grandes etapas. La primera de ellas cuando inició en 1954 y se suspendió en 1955 por falta de recursos, retomándose de nuevo en 1961, incluyendo diversas áreas del conocimiento. La segunda se desarrolla entre 1962 a 1967, se resalta

como una etapa muy productiva, contó con guías para actividades de clases televisadas y en el aula, manejo de evaluaciones, socialización de experiencias, asesoría y formación pedagógica y psicológica. Por último, la tercera, que va de 1967 a 1971, caracterizada por el apoyo que recibe por parte del voluntariado de paz norteamericano y el económico, técnico y de capacitación por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En esta fase, se creó el Centro Latinoamericano de Televisión Educativa, financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), con el propósito de formar telemaestros, pedagogos, investigadores y evaluadores. De esta manera, se afianzó el modelo de educación primaria por televisión y los programas de educación para adultos, transmitidos por la cadena 7, el canal 11, vigentes hasta la década de los noventa.

García (1999) en *Historia de la educación a distancia* resalta la incursión de las universidades colombianas en la metodología a distancia entre 1972 y 1975, considerando como pionera la Universidad Abierta de La Sabana. Igualmente, destaca el papel de la Pontificia Universidad Javeriana en 1972 con su programa de televisión *Educadores de hombres nuevos*. Así mismo, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Santo Tomás, entre otras. En 1981, en Cali, la Universidad de San Buenaventura aporta a las necesidades de formación docente con la apertura de la Licenciatura en Educación Primaria en metodología a distancia.

A continuación (Tabla 2.5), se presentan relatos históricos de algunas universidades a distancia, representativas y vigentes en Colombia, de acuerdo con la información del Ministerio de Educación⁶ (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2017), publicada en el primer semestre de 2017, correspondiente a estudiantes matriculados y vigentes en el segundo semestre de 2016, que indica, además de la universidad, número de estudiantes en programas a distancia tradicional.

⁶ Últimos datos publicados en el SNIES. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>

Tabla 2.5. Referencia histórica a algunas universidades con oferta de programas a distancia en Colombia

Universidad	Referencia histórica
<p>Universidad Santo Tomás</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 1976, se creó el Centro de enseñanza Desescolarizada (CED) adscrito a la Vicerrectoría Académica, orientado a programas a distancia. • Entre 1976 y 1978, se hace apertura de diversos centros regionales y se amplían sus programas de pregrado. • En 1981 se crea la primera oferta de posgrados. • Entre los años 1982 al 1986 se lanza el Programa Nacional de Universidad a Distancia, acogiendo la perspectiva gubernamental referente al desarrollo de la comunidad en las regiones. • De acuerdo con el registro del sistema de información SNIES del Ministerio de Educación Nacional, a 2017 se registraron 8196 estudiantes en modalidad a distancia tradicional (SNIES, 2016)⁷.
<p>Universidad Nacional Abierta y a Distancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creada por el Gobierno mediante la Ley 52 de 7 de julio de 1981 como Unidad Universitaria del Sur (Unisur), de carácter público, de orden nacional, adscrita al Ministerio de Educación. • Unisur fue transformada por el Congreso de la República en Universidad Nacional Abierta y a Distancia, mediante Ley 396 de 5 de agosto de 1997, con el propósito de diseñar e implementar programas académicos en metodología abierta y a distancia. • En 2005, es reconocida legalmente con el carácter académico de universidad, mediante Resolución 6215 del Ministerio de Educación Nacional. • En 2002, abre su centro educativo en el estado de Florida de los Estados Unidos con el propósito de ofrecer a las comunidades hispanas la posibilidad de mejorar su calidad de vida mediante estudios profesionales reconocidos internacionalmente. • Para 2017, acorde con el registro del Ministerio de Educación Nacional, contaba con 107 234 estudiantes matriculados en programas a distancia tradicional (SNIES, 2017).

⁷ Para ampliar la información se puede consultar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>

Tabla 2.5. Referencia histórica a algunas universidades con oferta de programas a distancia en Colombia (Continuación)

Universidad	Referencia histórica
<p>Universidad Francisco de Paula Santander</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante autorización del Consejo Superior Universitario, el 19 de octubre de 1982 se crea el programa de Universidad Abierta y a Distancia, el cual se oficializa mediante Acuerdo 40 de 1983, adscrito a rectoría. El programa presentó ante el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) la Escuela de Educación Básica Primaria, inicialmente en metodología semiescolarizada y luego a distancia. A 2017, registra estadística de 4590 estudiantes en la modalidad a distancia tradicional (SNIES, 2017).
<p>Universidad del Tolima</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por Acuerdo 80 de 1982 del Consejo Superior, creó el programa de Universidad Abierta y a Distancia adscrito a Vicerrectoría Académica, para dar respuesta a la política de gobierno y para «ofrecer oportunidades de educación superior a quienes, por razones de trabajo, lugar de residencia y/o disponibilidad de tiempo no pudiesen seguir programas presenciales». • El Centro Especial de Educación a Distancia por Acuerdo 27 de 1991 pasa a ser el Instituto de Educación a Distancia. • De 1994 en adelante ha sostenido su política de ampliación a través de nuevos programas, apertura de centros y convenios con otras instituciones. • De acuerdo con el registro del Ministerio de Educación Nacional, en 2017, su población estudiantil matriculada es de 20 845 estudiantes en modalidad a distancia tradicional (SNIES, 2017).
<p>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Instituto de Educación Abierta y a Distancia (IDEAD) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia surgió en 1983 mediante Acuerdo 87 del 14 de diciembre. • Hace presencia a través de convenios interinstitucionales en departamentos como Casanare, Meta, Cundinamarca, Amazonas, Guainía. • Pasa en 2002 a ser Facultad de Estudios Tecnológicos a Distancia (Fetad) y posteriormente en 2004 pasa a ser Facultad de Estudios a Distancia (Fesad). A esa fecha, cuenta con 200 tutores, 23 centros regionales distribuidos en 8 departamentos de Colombia. • A 2017, se registran en la base de datos del Ministerio de Educación Nacional 10 616 estudiantes matriculados (SNIES, 2017).

Tabla 2.5. Referencia histórica a algunas universidades con oferta de programas a distancia en Colombia (Continuación)

Universidad	Referencia histórica
<p>Corporación Universitaria Minuto de Dios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El 1 de agosto de 1990 mediante Resolución 10345 del Ministerio de Educación Nacional se reconoce a la Corporación Universitaria Minuto de Dios y se aprueban sus estatutos como institución privada de carácter religioso. A finales de ese año, asumen cinco decisiones estratégicas, dos de ellas se centran en la educación a distancia y virtual. • Se crea el Instituto Uniminuto Virtual y a Distancia como una de las sedes del sistema, para llegar a todos los rincones del país y como modelo de educación a distancia, fundamentado en la excelencia académica. • Esta decisión la lleva a más de 40 lugares en diferentes regiones del país. Se han consolidado los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres). • El registro del Ministerio de Educación Nacional a 2017 reporta que cuenta con 152 756 estudiantes matriculados en modalidad a distancia tradicional (SNIES, 2017).

Fuente. Elaboración propia, a partir de sitios web de las universidades y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, 2017.

Entre la década de los noventa y la primera década del siglo XXI, la educación a distancia se fue fortaleciendo y fueron apareciendo instituciones educativas tanto públicas como privadas con oferta de programas en pregrado y posgrado. Para 2017, la base de datos oficial del Ministerio de Educación Nacional registraba 78 instituciones educativas con programas de pregrado en metodología a distancia tradicional, con una población estudiantil de 537 615 matriculados (SNIES, 2017).

Por otra parte, vale la pena mencionar que se cuenta con la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual (ACESAD), constituida en 1995 en Cartagena por 41 instituciones de educación superior. El objeto social de ACESAD, es la integración de instituciones de Educación Superior que:

Desarrollen programas en la modalidad educativa a distancia, mediante la cooperación científica, tecnológica y cultural que propicie estrategias para el conocimiento, desarrollo, mejoramiento y cualificación permanente, conducente a lograr la excelencia de los programas de Educación Superior a distancia como instrumento de promoción del desarrollo en beneficio de la sociedad colombiana (ACESAD, 2017).

La ACESAD cuenta con un sitio web⁸ a través del cual se ofrece de manera abierta información tanto de fundadores como de asociados, así como documentación elaborada por su integrantes para ser compartida con las instituciones interesadas.

2.3 Educación abierta y a distancia

2.3.1 Concepto

Dado que la gran mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo acogen el modelo pionero de la *Open University* del Reino Unido en lo que a educación a distancia se refiere y que surge con carácter autónomo para ofrecer estudios abiertos, es necesario poder indicar qué se reconoce o asume, en primer lugar, como educación abierta, y en segundo, como educación distancia. En este sentido, Roldán (2005) se apoya en la mirada de especialistas como Villalobos, Cirigliano, Escotet y Lisseanu para buscar claridad a esos conceptos. Desde la perspectiva de Villalobos (2005), la educación abierta corresponde más a un sistema integrado acorde con las necesidades de los educandos y la define como:

Un sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y currículo elaborado a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en el lugar donde reside, en el entendimiento de que esta población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados. (pp. 3-4).

⁸ Sitio web de ACESAD www.acesad.org.co

Lo anterior implica, según Villalobos (2005), tener presente cuatro características en un modelo de educación abierto:

- Una población de adultos particular.
- Una metodología innovadora.
- Un campus universitario ilimitado.
- Un plan de estudios particular.

Desde la mirada de Cirigliano (1983), la educación abierta corresponde más a un proceso de aprendizaje propio que requiere flexibilidad, acceso y autonomía del estudiante, al respecto indica que:

Se manifiesta en cuanto al ingreso –todos pueden acceder–; en cuanto al lugar –no existe un sitio único al que haya que acudir para aprender–; en cuanto a los métodos –existen varios modos de aprender–; en cuanto a las ideas –existen muchas doctrinas y teorías y es posible tener acceso a todas ellas–; y en cuanto a la organización del aprendizaje –el sujeto puede organizar su propio currículum e ir lográndolo a su propio ritmo–. (p. 59).

Escotet (1980), por su parte, establece diferencias entre educación abierta y educación a distancia. La primera se concibe como «una política educativa de apertura que no es exclusividad de la modalidad a distancia». Y la segunda «como el uso de una estrategia educativa», que debe recoger un conjunto de medios didácticos y comunicativos, que tampoco excluye el encuentro cara a cara y opta por que se denomine «enseñanza a distancia».

Popa-Lisseanu (1988) retoma los planteamientos de Escotet (1980) y realiza un análisis de instituciones que se denominan de educación abierta, y concluye que no es visible la concepción de apertura, lo que se aprecia en el hecho de que la mayoría de las universidades exigen de entrada una serie de requisitos, los planes de estudio ya están estructurados y el estudiante debe cumplir un cronograma establecido, acorde con lo estipulado por la institución. En este sentido, Roldán (2005) resalta que lo que se hace visible en este tipo de metodología educativa son elementos como:

- Una política educativa orientada a la apertura.
- Utilización de una metodología basada en la combinación de medios de comunicación y materiales didácticos diversos.
- Atención a población con características y condiciones particulares.
- Roles distintos en el estudiante y docente en relación con el desempeño en la modalidad presencial.
- Existencia de una organización institucional particular para la consecución de los propósitos y objetivos educativos.

Por otra parte, Roldan (2005) concluye que la cualidad de abierta y a distancia en la educación hace alusión más a la lejanía y cercanía espacial y no se asume lo abierto como una política de total apertura educativa. Referente a la distancia como estrategia, es asumida por las instituciones más desde «los propósitos educativos, la infraestructura y las condiciones sociales, financieras y tecnológicas de cada país». Rubio (2007) asume la educación a distancia como una estrategia metodológica y tecnológica que permite el acceso a la educación superior sin limitaciones de tiempo y espacio, para desarrollar un proceso de aprendizaje flexible, autónomo y autorregulado. La Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA) asume la educación a distancia como:

Una modalidad de formación independiente, mediada por tecnologías para promover el aprendizaje sin limitación de ubicación, ocupación o edad. Es un estudio autodirigido por el estudiante, quien debe planificar y organizar su tiempo, material didáctico y guía tutorial para responder a las exigencias del curso que sigue, sin restricciones físicas, económicas o sociales y con programaciones y cronogramas flexibles. (Universidad Nacional Abierta, s. f.)

Lobo y Fallas (2008) dan cuenta de los diversos puntos de vista sobre la educación a distancia. En seguida (Tabla 2.6), se presentan algunos de los planteamientos realizados por expertos citados por los autores en mención.

Tabla 2.6. Concepto de educación a distancia

Guédez (1984)	«La educación a distancia es una modalidad mediante la cual se transfieren informaciones cognoscitivas y mensajes formativos a través de vías que no requieren una relación de contigüidad presencial en recintos determinados».
Martínez (1985)	«La educación a distancia es una estrategia para operacionalizar los principios y fines de la educación permanente y abierta, de tal manera que cualquier persona, independientemente del tiempo y el espacio, pueda convertirse en sujeto protagonista de su propio aprendizaje, gracias al uso sistemático de materiales educativos, reforzados con diferentes medios y formas de comunicación».
Marín (1986)	«La enseñanza a distancia es un sistema multimedial de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de modo flexible el aprendizaje independiente de una población masiva y dispersa».
García (1987)	Cita a los grandes pensadores de la educación a distancia en el mundo y refiere los cinco ejes fundamentales que tienen en común: separación profesor-alumno, comunicación bidireccional, apoyo de una organización de carácter tutorial, utilización de medios y recursos audiovisuales y el aprendizaje individual.
Casanova (1995)	Resalta que la universidad abierta «no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una tele-universidad, sino un sistema de métodos clásicos de enseñanza que se apoya en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro, y los vincula con los medios de comunicación de masas».
Unesco (2002)	Explica que la educación a distancia es una modalidad educativa que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y solo se relacionan de manera presencial ocasionalmente, según sea la distancia, el número de alumnos, tipo de conocimientos que se imparte, etc. (pp. 16-17).
Santander (2012)	En Chile y desde su mirada, la educación a distancia es una «modalidad de formación que incorpora actividades no presenciales de enseñanza-aprendizaje, de manera diseñada y supervisada, a través de medios que permiten la interacción e intercambio de contenidos entre profesor y estudiantes en forma remota».
Salazar y Melo (2013)	La metodología de educación a distancia se define como «un conjunto de relaciones pedagógicas entre estudiantes, docentes e institución, basadas o apoyadas en el uso de tecnologías para el desarrollo sistémico de procesos formativos de calidad».

Tabla 2.6. Concepto de educación a distancia (Continuación)

Moreno (2015)	La educación abierta en México se relaciona más con «flexibilidad de procesos escolares tradicionales, como asistencia a clase y tiempo de evaluación para certificar lo aprendido y la educación a distancia la considera una estrategia metodológica y tecnológica».
Decreto 1295 del 20 de abril de 2010	Su artículo 16 define los programas a distancia como «aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo».

Fuente. Elaboración propia, a partir de los autores reseñados.

Múltiples son las definiciones que se han dado a lo largo de los años de la educación a distancia, que coinciden en su gran mayoría con sus cambios o avances de las generaciones o etapas, dando cuenta de la diversidad de metodologías y mediaciones pedagógicas que requieren los procesos de formación.

2.3.2 Características

La educación a distancia desde la perspectiva de diversos expertos se basa, fundamentalmente, en la comunicación, interacción y mediación no presencial, lo que significa que el estudiante, la mayoría del tiempo, se encuentra distante del docente, pero no incomunicado.

Bajo este marco, Ramón (1982) señala como características relevantes de la educación a distancia las siguientes:

- Superación de barreras tiempo-espaciales.
- Inclusión.
- Educación en contexto que permita corroborar y contrastar lo aprendido con la vida.
- Identificación de conocimientos previos con mecanismos de validación o convalidación, manejo flexible del tiempo de aprendizaje, ritmo e intensidad, interdisciplinariedad.

En esta misma línea, Maya (1993) indica que autores como Delolme y Müller (1986) refieren que la educación a distancia demanda por parte del estudiante alta responsabilidad, autonomía y persistencia para la planeación del estudio y actividades que realizar; y al tiempo llaman la atención sobre la importancia de que este no asuma el proceso solo cuando el docente ha requerido una actividad o en el momento de una entrega de actividades académicas. Así mismo, destaca como aspectos relevantes por tener en cuenta en la educación a distancia que:

- El docente no desaparece y no debe desaparecer.
- La función del docente en educación a distancia no es dictar clase, sino orientar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, lo que implica un cambio de rol tanto en el docente como en el estudiante.
- En este proceso, corresponde al estudiante su organización y responsabilidad para lograr su proceso de aprendizaje permanente.

Dado que la educación a distancia no requiere que los estudiantes asistan a clases presenciales con un docente en un horario determinado, exige un alto grado de interés y responsabilidad por parte de estos, es decir, que ellos deben hacer su proceso de aprendizaje, de manera independiente, lo que supone y requiere manejo de la autonomía, el empeño y el autocontrol. La Unesco (2002) destaca los elementos fundamentales que la educación a distancia ha venido consolidando como parte del sistema educativo:

- La misión que expone su filosofía de educación para el aprendizaje.
- Programas académicos que dan cumplimiento a requisitos de Estado e institucionales.
- Lineamientos similares a la educación tradicional –admisión, contenidos y evaluación–.
- Estrategias y metodologías de enseñanza relacionadas con la oferta de programas y uso de tecnologías.
- Diseño y desarrollo de materiales propios, eje central de esta metodología de educación, acompañados de otros recursos.
- Comunicación sincrónica y asincrónica entre actores –estudiantes-tutores, estudiantes-estudiantes, tutores-tutores, estudiantes- institución–.
- Interacción y mediación con recursos, medios, procesos y prácticas.

- Servicios y apoyos académico-administrativos a través de diversos medios de comunicación, más apoyo presencial en los centros de estudio.
- Organización de procesos y procedimientos académicos y administrativos para garantizar la planeación, el control, el seguimiento, los presupuestos requeridos para toda la operación y el servicio.

Otro aspecto diferencial de la metodología es la infraestructura y el equipamiento requerido para elaboración de materiales y actividades propias de su misión. Es característico de la educación a distancia el uso de multiformatos y la tutoría presencial. La evaluación de sus procesos es un eje que permite información para ajustes y planes de mejoramiento continuo.

Las universidades bimodales que ofrecen educación a distancia también se caracterizan por contar con áreas de servicio específicas para esta metodología, por ejemplo centros de distancia, servicios de aprendizaje, departamentos, unidades de capacitación o departamentos de capacitación, unidades o áreas de elaboración de materiales.

Igualmente, la educación a distancia tiene que ver con el diseño de materiales de aprendizaje que se encuentra en cabeza del docente y se presentan en diversos formatos o medios. Este también tiene bajo su responsabilidad realizar seguimiento y acompañamiento pedagógico del estudiante, a lo largo del periodo de formación, haciendo uso de diferentes recursos comunicativos acorde con cada modelo o estructura institucional.

2.3.3 Agentes y roles

En el contexto de la educación a distancia, los agentes educativos que intervienen toman un rol diferente del que usualmente desempeñan en la educación presencial. Así mismo, cobran gran relevancia los materiales de estudio y la tecnología. En este sentido, podría señalarse que, en esta metodología, los componentes básicos son la institución y su proyecto educativo, el estudiante, el tutor con sus funciones, el programa o plan de estudios, los materiales y recursos, y la tecnología.

2.3.3.1 La institución

En cuanto a la institución, esta puede ser unimodal, bimodal o mixta, es decir, ofrecer la modalidad presencial, o solo la distancia, o las dos, etc. En este sentido, lo que es claro es que, en el caso de la oferta a distancia, se deben tener claras las necesidades y exigencias pedagógicas, administrativas y tecnológicas propias del sistema, en concordancia con su modelo educativo. Así, es indispensable planear, programar y ejecutar de manera minuciosa y preventiva todas las acciones educativas y su soporte administrativo. Si la institución maneja las dos modalidades, debe contar y proveer el recurso para las necesidades y exigencias de cada una teniendo en cuenta su naturaleza y particularidades.

2.3.3.2 El proyecto educativo

Respecto del proyecto educativo, vale la pena resaltar algunos principios diferenciadores que caracterizan la metodología a distancia, entre ellos:

- La autonomía tanto por parte de la institución como del estudiante, que debe ser comprendida como la capacidad de autogestionar, regular, controlar y asumir los procesos académicos y administrativos.
- La flexibilidad académica que permite al estudiante, por una parte, determinar dónde y cuándo aprender; y por otra, poder seleccionar acorde con sus necesidades y alcances las rutas académicas que la institución le ofrece –objetivos, competencias, secuencias y estrategias–.
- Los materiales, principio fundamental y diferenciador de la educación a distancia, que deben ser diseñados y desarrollados pedagógica y didácticamente y con anticipación debida, acorde con el nivel académico, perfil profesional y los contextos en que se encuentran los estudiantes.

2.3.3.3 Programa

Referente al programa o plan de estudios, se espera que:

- Sea pertinente a las necesidades de las poblaciones.
- Esté estructurado en sus elementos conceptuales o teórico-prácticos y prevea los recursos requeridos para su proceso de adaptación a la metodología y al aprendizaje autónomo.

- Considere un sistema de valoración que reconozca los aprendizajes previos de los estudiantes.
- Permita ir revisando y valorando los instrumentos de evaluación, los apoyos y los medios didácticos.

2.3.3.4 El estudiante

En relación con el rol que el estudiante asume en la educación a distancia, debe:

- Ser clara su responsabilidad desde su ingreso.
- Contar con el apoyo necesario para la adaptación al sistema.
- Contar con orientaciones para el trabajo autónomo, considerando el proceso de autorregulación que lo debe caracterizar en cuanto a planeación, organización, ejecución y evaluación de su proceso de aprendizaje. Si bien no tiene la exigencia de presencia diaria, debe asistir a los espacios presenciales o en línea programados.
- Tener la posibilidad de comunicarse, si así lo requiere, con sus tutores y compañeros, a través de los medios dispuestos por la institución.
- Considerar que su proceso de aprendizaje lo puede hacer individualmente o en pequeños grupos de trabajo colaborativo.

2.3.3.5 El tutor

Demanda tener conocimiento de los conceptos básicos de la educación a distancia y una interpretación adecuada de las implicaciones de su naturaleza mediada. Así, en su quehacer y funciones, este debe:

- Comprender la importancia de ser un orientador y un apoyo para que los estudiantes logren su aprendizaje.
- Promover y ser un agente proactivo en y para la innovación educativa.
- Prever los conocimientos tanto teóricos como prácticos que le permitan realizar de forma pertinente y adecuada su práctica tutorial.
- Prever un sistema de valoración y validación de saberes previos de los estudiantes y generar actividades, propuestas y proyectos retadores y alcanzables.

Al ser el tutor también responsable de la elaboración de los materiales que median el aprendizaje del estudiante, debe:

- Cuidar que estos sean pertinentes.
- Cuidar que sean elaborados con criterios pedagógicos y didácticos.
- Cuidar que contribuyan y posibiliten el trabajo autónomo e independiente del estudiante.
- Verificar que su diseño y elaboración sea sencillo, claro, coherente, atractivo y pensado para el aprendizaje y para generar retos desde el punto de vista cognitivo.
- Cuidar que, en general, los materiales didácticos y demás recursos estén diseñados y elaborados para apoyar el proceso de aprendizaje, acorde con el modelo educativo institucional y los diversos perfiles profesionales.

2.3.3.6 La tecnología

En cuanto a la tecnología, si bien no es una exclusividad en la metodología a distancia, siempre ha sido asumida como una herramienta –un medio, mas no un fin– que ha permitido desarrollos a través de la mediación tecnológica. Se pueden resaltar entre sus beneficios:

- La comunicación bidireccional entre actores –estudiante-tutor; tutor-tutores, estudiantes-institución, tutores y comunidad–.
- La mediación e interacción dialógica en el proceso educativo de manera sincrónica y asincrónica, un apoyo para eliminar las barreras de distancia y espacio, ya que no se requiere que estudiante y tutor estén en el mismo espacio y a la misma hora para comunicarse.
- Aprovechar las posibilidades que ofrecen para el trabajo colaborativo y el desarrollo de estrategias pedagógicas enfocadas en el aprendizaje al ritmo del estudiante.
- Estimular alianzas y trabajo en red, entre universidades y con ello la internacionalización.

2.4 Estado actual de la educación a distancia en Colombia

En Colombia, aún no se puede hablar de una política pública en materia de educación a distancia y la normativa para la metodología es aún muy incipiente; apenas se dispone de leyes y decretos que hacen alusión a esta, bien sea en su concepción tradicional o virtual, por lo que queda mucho camino por recorrer.

Por otra parte, la historia de la educación a distancia en Colombia se ha caracterizado por una gran diversidad de modelos que han evolucionado por la incorporación de la tecnología al proceso de aprendizaje como recurso de mediación, que, si bien aportan una gran riqueza y posibilidades, también generan grandes interrogantes sobre la forma como se debe abordar, regular, incentivar, etc.

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación Nacional, a mayo de 2017, según datos del SNIES, con oferta, solo en pregrado, se encuentran las instituciones que se presentan a continuación (Tabla 2.7).

Tabla 2.7. Universidades con estudiantes de pregrado matriculados en metodología a distancia tradicional a 2017

Universidad	Estudiantes
Corporación Universitaria Minuto de Dios	146 512
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	106 038
Corporación Universitaria Remington	31 829
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior	25 664
Universidad del Tolima	20 108
Escuela Superior de Administración Pública	19 531
Universidad del Quindío	16 794
Universidad de Cartagena	14 155
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	10 616
Universidad de Córdoba	10 495
Fundación Universitaria San Martín	9496
Corporación Universitaria del Caribe	9155
Universidad de Pamplona	7644
Universidad del Magdalena	7637

Tabla 2.7. Universidades con estudiantes de pregrado matriculados en metodología a distancia tradicional a 2017 (Continuación)

Universidad	Estudiantes
Universidad Santo Tomás	7208
Universidad Militar Nueva Granada	5281
Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo	5017
Universidad de Caldas	4826
Universidad de La Guajira	4705
Universidad Francisco de Paula Santander	4472
Institución Universitaria Antonio José Camacho	4324
Universidad Antonio Nariño	4087
Universidad Católica Luis Amigó	3298
Universidad Pontificia Bolivariana	3030
Universidad Autónoma de Manizales	2883
Corporación Universitaria Autónoma de Nariño	2845
Universidad Industrial de Santander	2546
Universidad Católica de Oriente	2270
Servicio Nacional de Aprendizaje	2257
Fundación Universitaria Claretiana	2060
Fundación Universitaria del Área Andina	1494
Fundación Universitaria los Libertadores	1449
Fundación Universitaria Autónoma de las Américas	1269
Universidad de la Amazonía	1232
Institución Universitaria Pascual Bravo	1067
Universidad Mariana	1047
Escuela de Ingenieros Militares	1005
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	830
Fundación Universitaria de San Gil	575
Escuela Nacional del Deporte	540
Universidad del Cauca	537
Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba	464
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	446
Universidad Católica de Manizales	430
Corporación Universitaria Adventista	327
Pontificia Universidad Javeriana	325
Universidad Surcolombiana	314
Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo	299

Tabla 2.7. Universidades con estudiantes de pregrado matriculados en metodología a distancia tradicional a 2017 (Continuación)

Universidad	Estudiantes
Fundación de Estudios Superiores Comfanorte	298
Universidad de Sucre	298
Fundación Universitaria Seminario Teológico Bautista Internacional,	237
Unidad Central del Valle del Cauca	231
Tecnológica del Sur	226
Politécnico Grancolombiano	179
Corporación Interamericana de Educación Superior	165
Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo	149
Universidad Católica de Pereira	127
Instituto Superior de Educación Rural	113
Institución Universitaria Marco Fidel Suárez	111
Corporación Instituto Superior de Educación Social	83
Universidad de Manizales	77
Unión Americana de Educación Superior	65
Corporación Regional de Educación Superior de Cali	64
Universidad de Nariño	26
Universidad Cooperativa de Colombia	16
Universidad Pedagógica Nacional	15
Corporación Universitaria Regional del Caribe	5
Instituto Tecnológico Metropolitano	4
Universidad EAN	2
Universidad de La Sabana	1
Total	5 12 925

Fuente. SNIES, 2017.

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación Nacional, a mayo de 2017, según datos del SNIES, con oferta, solo en posgrados se encuentran las instituciones que se presentan a continuación (Tabla 2.8).

Tabla 2.8. Universidades con estudiantes de posgrado matriculados en modalidad a distancia tradicional a 2017

Universidad	Estudiantes
Corporación Universitaria Minuto de Dios	6244
Fundación Universitaria Juan de Castellanos	5581
Escuela Superior de Administración Pública	3367
Universidad Católica de Manizales	1562
Corporación Universitaria Remington	1448
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	1196
Universidad Santo Tomás	988
Universidad del Tolima	737
Universidad Militar Nueva Granada	522
Universidad de Manizales	620
Universidad de Santander	611
Universidad Católica Luis Amigó	503
Fundación Universitaria Claretiana	310
Universidad Francisco de Paula Santander	118
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales	107
Universidad Pontificia Bolivariana	107
Universidad Pedagógica Nacional	105
Universidad del Magdalena	98
Fundación Universitaria los Libertadores	93
Universidad de San Buenaventura	84
Universidad de Pamplona	70
Universidad del Valle	51
Universidad de Cartagena	35
Universidad Santiago de Cali	33
Universidad Antonio Nariño	22
Fundación Universitaria del Área Andina	22
Universidad Mariana	20
Fundación Universitaria María Cano	17
Universidad Católica de Oriente	16
Universidad Manuela Beltrán	3
Total	24 690

Fuente. SNIES, 2017.

2.5 Tendencias de la educación a distancia

El siglo XXI experimenta profundos cambios y se caracteriza por sociedades más conectadas, una educación llena de posibilidades, más información, más publicaciones y conocimiento, mayor diversidad en todos los ámbitos de la vida. Nuevos estudiantes, nuevas competencias y con ello se requieren reflexiones, análisis y una nueva mirada educativa. La variedad de recursos tecnológicos y su impacto en la educación implica dinámicas complejas en lo pedagógico, en lo didáctico y en lo tecnológico, que deben ser vistas y comprendidas como alternativas y retos modificables de manera permanente.

Al visualizar la educación en este nuevo contexto, tanto global como local, se hace importante reconsiderar la forma como se organiza el aprendizaje y contar con un principio normativo en pro de una educación de calidad que dé respuesta a las demandas de equidad, igualdad y necesidades cognitivas y procedimentales actuales y futuras.

Este panorama indudablemente reta a la educación a distancia frente a lo que ha venido haciendo y experimentando en relación con nuevas posibilidades metodológicas apalancadas en los desarrollos tecnológicos que permiten el acceso y uso pertinente del mundo digital. Pero también se requiere esa mirada de la educación humanizaste y de cosmovisión, abierta a sistemas de conocimiento y sostenibilidad.

Bajo esta perspectiva, de acuerdo con la Unesco (2015) la educación afronta tres grandes retos:

- Acortar la distancia entre la educación formal y el empleo.
- Reconocer y validar el aprendizaje en un mundo de movilidad creciente a través de las fronteras, las actividades profesionales y los espacios de aprendizajes.
- Replantear la educación para la ciudadanía, estableciendo equilibrio entre el respeto a la pluralidad, los valores universales y la preocupación por la humanidad común.

En Colombia, además, se enfrenta el reto de contar con una política pública que:

- Incluya lineamientos y criterios propios de metodología, con unas líneas de acción concretas que permitan desarrollar y fortalecer la educación a distancia.
- Precise las consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad, que tenga en cuenta el contexto, los criterios de igualdad y las oportunidades de acceso real al conocimiento.
- Articule las normas vigentes a nivel nacional y se proyecte en el ámbito global, permitiendo mayor cobertura.
- Contribuya con el mejoramiento de problemas como la exclusión, el posconflicto y la intolerancia cultural.

Así mismo, puede señalarse que la mayor tendencia mundial en el ámbito de la educación a distancia corresponde a una mayor integración de las TIC y en definitiva su migración hacia la educación *E-learning* o virtual.

2.6 Reflexiones finales

Indudablemente, se puede afirmar que la educación a distancia hoy es de gran relevancia como sistema educativo, no solo es aceptado sino reconocido como estrategia de expansión, acceso a la educación y el crecimiento en el nivel educativo en toda la cadena de formación técnica, tecnológica, pregrado y posgrado.

Es relevante y pertinente seguir fortaleciendo la educación a distancia, en particular desde sus propias características como ejes centrales para seguir investigando en sus modos, mediaciones, interacciones y pertinencia de uso de medios y tecnologías. Así mismo, seguir ahondando en experiencias y prácticas educativas de acuerdo con sus propios roles que permitan retos, innovaciones pedagógicas e investigativas que contribuyan con el mejoramiento continuo de la calidad.

Sin duda, abordar y fortalecer el uso y manejo de las TIC, en función de buscar otra manera de enseñar o enfocar el aprendizaje, es un proceso que invita no solo a la reflexión sino a la investigación-acción. A su vez, explorar medios y mediación e interactividad, colaboración y simulación conllevará nuevos procesos formativos, creativos e innovadores que contribuirán al desarrollo tanto educativo como formativo. No obstante, pareciera haber un afán por borrar la educación a distancia desde su perspectiva tradicional, esa que no ha incorporado las TIC o que lo ha hecho de forma incipiente para dar paso a proyectos completamente tecnificados que no necesariamente son pertinentes a los diversos perfiles de los estudiantes y de sus contextos que atienden a las distintas IES; así mismo, no siempre se ha realizado esta vinculación tecnológica desde perspectivas verdaderamente pedagógicas e incluyentes.

Es importante visibilizar los logros de la modalidad y compartirlos tanto a nivel nacional como internacional. De igual manera, urge convocar a la comunidad académica para reflexionar, analizar, debatir y consolidar una política pública desde la comprensión de la diversidad de metodologías tomando como referente los avances y logros en el mundo, así como sus necesidades propias de contexto. Cabe resaltar que en este aspecto ya se cuenta con propuestas a través de la Acesad, que conjuntamente con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), han venido trabajando en una propuesta sobre lineamientos y criterios de calidad para la educación a distancia y virtual.

Hoy en día, no debe existir la menor duda sobre la importancia de la educación a distancia y virtual, tanto en Colombia como en el mundo. Desde hace varios años, se ha evidenciado que es una metodología con una fuerte tendencia de crecimiento e innovación no solo tecnológica sino también pedagógica; sin embargo, no se puede perder de vista que la evolución de la educación a distancia, en lo que se conoce como su fase tradicional hacia lo que es la educación virtual, debe fundamentarse en un proyecto educativo sólido que se soporte en modelos tecnológicos y didácticos que tengan en cuenta la realidad del país y de su población pluriétnica y pluricultural, y dentro de estos, insertar una propuesta de bienestar acorde con ellos.

2.7 Referencias

- Abellán, J. (2008). *La idea de la universidad de Wilhelm von Humboldt*. En Faustino Oncina Coves (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* (pp. 274-296). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia (s. f.). *Nosotros*. Recuperado de <http://www.acesad.org.co/nosotros/>
- Cirigliano, G. (1983). *La educación abierta*. Buenos Aires: Ateneo.
- Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Delolme, S. y Muller, A. K. (1986). *El sistema de enseñanza-aprendizaje en la UNED*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Escotet, M. Á. (1980). *Tendencias de la educación superior a distancia*. San José, Costa Rica: EUNED.
- García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. Recuperado de <https://bit.ly/2O4mVbN>
- García, L. (2002). *Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Jardines, F. J. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de Negocios*, 6(2), 225-236. Recuperado de <https://bit.ly/2F7u4Wb>
- Lobo, S y Fallas, V. H. (2008). *La benemérita universidad estatal a distancia en la sociedad del conocimiento*. San José, Costa Rica: EUNED.

- Maya, A. (1993). *La educación a distancia y la función tutorial*. San José, Costa Rica: Unesco.
- Moore, M. G. y Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3.ª ed.). Belmont: Cengage Learning.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017, febrero 13). *Los nueve países más poblados firman la Declaración de Dava sobre la cooperación en el marco de la Educación 2030*. Recuperado de <https://bit.ly/2knm22N>
- Passerini, K. y Granger, M. J. (2000). A developmental model for distance learning using the internet. *Computers & Education*, 34(1), 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/2NwtNgR>
- Rama, C. (2013). *El contexto de la reforma de la virtualización en América Latina*. En N. Arboleda Toro, N. y C. Rama (eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 21-29). Bogotá: Virtual Educa.
- Roldán, O. (2005). Educación superior abierta y a distancia. *Revista Digital de la Unidad para la Atención de las Organizaciones Sociales*, 3(2). Recuperado de <https://bit.ly/2SXkqJy>
- Rubio, Á. L. (s. f.). *Internet y enseñanza: la educación virtual*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32867487/internetyensenanza.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535404851&Signature=b7LhXqbjGga5s601x8iATEwo4J0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInternet_y_Ensenanza_la_educacion_virtua.pdf
- Salazr, R. J. y Melo, A. L. (2013). *Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia*. En N. Arboleda Toro, N. y C. Rama Vitale, C. (eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 81-111). Bogotá: Virtual Educa.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2016). *Estadísticas*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2017). *Estadísticas*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemas-deinformacion/1735/w3-article-212400.html>

Universidad Nacional Abierta (s. f.). *Educación a distancia*. Recuperado de <http://www.una.edu.ve/index.php/2012-05-03-15-37-38/2012-09-19-16-26-32>

Villalobos, N. (2005). *Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta*. Ponencia presentada en I Conferencia Latinoamericana de Educación a Distancia, San José, Costa Rica.

3. Educación virtual: una aproximación a su contexto actual

Denise Caroline Argüelles Pabón

Introducción

La educación virtual en el mundo, entendida como una de las fases de la evolución de la educación a distancia, caracterizada por la vinculación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de forma tal que la mayor parte de las actividades se realizan mediadas por tecnología y combinando, en general, estrategias y herramientas sincrónicas y asincrónicas a través de la red y otras herramientas tecnológicas dispuestas para facilitar y estimular los procesos de interacción y comunicación, se ha constituido en una oportunidad para ampliar la cobertura y facilitar el acceso a la educación, gracias al potencial que le otorgan a esta las TIC.

No hay un único modelo bajo el cual se presenten los programas virtuales tanto en lo que respecta al modelo pedagógico que se utilice, las herramientas tecnológicas o las interacciones que se planteen, quizá esta sea una de las mayores riquezas de la metodología. No obstante, independiente de este, se espera que sea una educación de calidad, por lo que en los últimos años en el país se ha evidenciado una preocupación creciente por establecer una regulación específica que oriente su desarrollo.

Es importante señalar que, frente a la multiplicidad de términos para referirse a la educación en línea, se han acuñado en este capítulo los dos que se utilizan en Colombia con mayor frecuencia: *E-learning* y educación virtual, sin que ello signifique dejar de considerar como válidas las demás expresiones para referirse a ella.

Bajo este marco, en el presente capítulo, se desarrolla a partir de tres ejes temáticos básicos, los referentes para la comprensión de la metodología *E-learning* o educación virtual, su evolución tanto en el mundo como en Colombia y sus tendencias.

En relación con el primer eje temático, referentes para la comprensión de la metodología *E-learning* o virtual, se plantea inicialmente un contexto general, se realizan algunas precisiones sobre el concepto dada la multiplicidad de términos que se utilizan para referirse a ella, se presentan sus características tanto básicas como generales, se señalan sus ventajas y desventajas y se abordan algunos de sus referentes normativos en Colombia.

Con respecto al segundo eje temático, evolución del *E-learning* o educación virtual, se consideran algunos referentes específicos a nivel mundial y también en el contexto colombiano. El tercer eje sobre tendencias las describe tanto en lo que tiene que ver con herramientas y recursos, entre ellas, el *Mobile learning*, el *Microlearning*, los videos, el *Social E-learning* y los *Massive Open Online Course* (MOOC), como con las estrategias pedagógicas utilizadas en este campo, por ejemplo el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas y las conversaciones bidireccionales. Así mismo, se plantean algunas innovaciones específicas que se han venido implementado en universidades de educación abierta¹ en el mundo.

¹ Es la expresión que se utiliza especialmente en Europa y África para referirse a la educación virtual.

3.1 Referentes para la comprensión de la metodología *E-learning* o educación virtual

3.1.1 Contexto general

En el contexto social actual, se han planteado diferentes nombres para referirse al gran cúmulo de cambios que se han venido presentando, principalmente en las tres últimas décadas, en gran medida, generados por el auge en el desarrollo de las TIC y que evidencian la importancia relevante de la información y el conocimiento como factores de producción y competitividad, y que han planteado, incluso, un nuevo interrogante a la sociedad: ¿se trata de una nueva etapa de la sociedad industrial o se enfrenta una nueva era? Algunos de los términos que se han acuñado para referirse a estos cambios son: «aldea global»², «era tecnotrónica»³, «sociedad posindustrial», «era» o «sociedad de la información» y «sociedad del conocimiento», «sociedad saber»⁴.

Comprendiendo que cada término tiene su propia acepción y una historia que le corresponde de acuerdo con la evolución del concepto, así como un momento o coyuntura donde afloró, para el presente trabajo, y como referente importante en la aparición, transformación y auge de la educación *E-learning* o virtual, se hablará de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

Los antecedentes del término «sociedad de la información» se remontan a la década de los setenta. Fue introducido por Bell (1973), en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, en el que formula que el eje principal de esta será el conocimiento teórico y advierte que «los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarían sobrando».

² La idea fue desarrollada por el canadiense Marshall McLuhan para explicar las consecuencias del desarrollo de los medios de comunicación masiva.

³ Este concepto fue acuñado por Zbigniew Brzezinski entre 1969 y 1970 para definir la integración entre la informática, la electrónica, las telecomunicaciones y lo audiovisual, y donde esta se convierte en los principales factores de cambio social.

⁴ Variante del término sociedad del conocimiento utilizada en especial por la Unesco.

La noción de la sociedad de la información se utiliza en especial cuando se abordan aspectos tecnológicos y sus efectos sobre el crecimiento económico y el empleo. En este sentido, se considera que la producción, la reproducción y la distribución de la información, es el principio constitutivo de las sociedades actuales (Castell, 1999).

Por su parte, el concepto de sociedad del conocimiento⁵ que también cobra auge en la década de los noventa –aunque el término tiene sus orígenes en la década de los sesenta–, es una expresión en particular empleada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que ha planteado una reflexión en torno al tema y que busca incorporar una concepción más integral, no ligada solo a la dimensión económica, propia de la comprensión del término sociedad de la información. En este sentido, Drucker (1959) pronosticó el surgimiento de una nueva capa social de trabajadores de conocimiento, así como la tendencia hacia una sociedad de conocimiento (Drucker, 1969), caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento substituye al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, al crecimiento y a las desigualdades sociales (Drucker, 1994). Castell (2002) agrega que este tipo de sociedad se orienta hacia «el progreso tecnológico y la evaluación de la tecnología y se caracteriza por la creación de una nueva tecnología intelectual como base de los procesos de decisión».

En el contexto educativo y en el marco de la sociedad del conocimiento, el aprendizaje, el desaprendizaje y el reaprendizaje son procesos continuos y permanentes, dada la tasa creciente de generación de saberes y de diseminación de estos, lo que hace que el rol del sistema educativo formal, en general, se repiense. Así, en este tipo de sociedad, toma fuerza la idea de Linderman (1926) cuando afirmó que «la educación es vida y no prepararse para una vida futura». Y en este sentido, los estudiantes ya no solo deben adquirir contenidos específicos que los preparen para la vida laboral, sino también habilidades que les permitan aprender a lo largo de la vida.

⁵ O su variante sociedad saber.

Así, los aprendizajes abandonan los marcos estrictamente formativos formales y se difunden en espacios no formales e informales. «Se aprende constantemente y en cualquier circunstancia» (López y Leal, 2002, p. 55). En coherencia con esas transformaciones, la formación se convierte en un tema emergente y capital en la práctica de la totalidad de los ámbitos sociales, económicos, políticos, etc., en especial, en el marco de las organizaciones y en la empresa.

El *Informe Bangeman* (1994) y el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995), insisten en la necesidad de utilizar adecuadamente la educación y la formación para aprovechar las oportunidades que ofrecen los cambios introducidos por las TIC. En este último, se considera a ambas como los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social.

Precisamente, las tendencias en la sociedad del conocimiento están enfocadas en el manejo que se le da a la información, al conocimiento, al aprovechamiento de las TIC, al uso de la comunicación a través de todos sus medios de transmisión: la telefonía, la televisión, los textos, las revistas y, en general, de todo aquello que pueda dar a conocer algún tema o enfoque de lo que se vive en la sociedad, lo que facilita un mundo globalizado, con características competitivas y donde se haga uso del conocimiento para su aprovechamiento. Además, forma parte de un sistema interactivo, que permite que el saber o el *knowledge* también sea un hecho transformador del entorno en el que sus ciudadanos se encuentran conectados por intermedio de la tecnología.

Bajo este marco, el *E-learning* o educación virtual se puede considerar como una alternativa apropiada para analizar y comprender los desafíos que impone la cultura actual en relación con sus entidades educativas frente a la sociedad de la información y el conocimiento (Rodríguez, 2009). Igualmente, como una opción capaz de multiplicar y diversificar la educación para los individuos y grupos sociales, sin tener que distinguir edad, raza y ubicación geográfica, y basada en la democratización y la equidad (Merino, 2009).

Tal alternativa toma fuerza debido a los nuevos retos que enfrenta la educación superior, como la alta demanda y el poco espacio físico disponible (Iriarte, 2010), la necesidad de lograr una mayor cobertura con calidad y

flexibilidad, de garantizar una educación a lo largo de la vida, de propiciar metodologías y didácticas de enseñanza y de aprendizaje centradas en los nuevos paradigmas y en los cambios y las demandas de la sociedad actual, de forma tal que se alcance una dinámica social más inclusiva. Es aquí donde la educación a distancia en sus diferentes nominaciones y modalidades: *online*, teleeducación, educación virtual o *E-learning*, se configura como una alternativa para enfrentar estos retos.

3.1.2 Precisiones sobre el término y el concepto

A lo largo de la historia, muchas son las definiciones, caracterizaciones y percepciones que se han dado sobre la educación a distancia. Inicialmente, se refería a una educación fundamentada en la independencia –*independent learning and teaching*– en contraposición a la enseñanza dependiente, pero su evolución ha pasado por varios estadios o etapas, que van desde la correspondencia vía terrestre hasta la virtualidad; en esta última, se utilizan los distintos aportes proporcionados por las TIC para soportar el proceso educativo en su totalidad (Meza-López, Torres-Velandia y Lara-Ruiz, 2016).

Gros (2011) plantea que el *E-learning* ha pasado por tres generaciones:

- La primera corresponde a un modelo donde se destaca la atención a los contenidos y la adaptación de los materiales textuales a formatos web.
- La segunda hizo hincapié en el desarrollo y en el mejoramiento de los Entornos Virtual de Aprendizaje (EVA) y todo lo relacionado con estos.
- En la tercera, el sentido de la formación en red se orienta hacia el trabajo en equipo, y a los estudiantes se les pide que sean capaces de gestionar y producir conocimiento en forma conjunta, por lo que el modelo se concentra en la flexibilidad y participación que apoya la colaboración, las comunidades de aprendizaje en línea, los contenidos especializados en línea, que incluyen, además, los generados por los propios estudiantes, así como el uso de cualquier tecnología que los favorezca, donde estos son conscientes de su propio aprendizaje y de cómo lograrlo.

En el proceso evolutivo señalado, se han acuñado varios términos y expresiones, tanto en inglés como en español, muy diferentes y variados para referirse a la educación soportada por ordenadores, aun cuando en todos los casos la referencia es a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de información, sea esta red abierta –*Internet*– o cerrada –*Intranet*–. Entre ellos, se pueden agregar a los ya mencionados: *Computer-Based Training* (CBT), *Web-Based Training* (WBT), *Technology Based Training* (TBT), *Open Learning*, *E- Education*, Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO), formación por *Internet*, formación *online*, teleaprendizaje, aprendizaje electrónico, entre muchos otros. No obstante, los términos más utilizados en el contexto colombiano son *E-learning* y educación virtual, este último con mayor generalización en el país que el primero, los cuales a lo largo del desarrollo del presente capítulo se utilizarán como sinónimos, precisamente por esta razón, con la salvedad de que estrictamente no significan lo mismo, aunque en su esencia en el país sí se les homologa.

El origen del término de *E-learning* procede del campo de la formación ocupacional para las aplicaciones educativas en las TIC. Fueron las empresas privadas dedicadas a la oferta de formación continua, sobre todo de directivos, quienes acuñaron este concepto. Por ello, el *E-learning* representa más una etiqueta de *marketing* que un concepto académico, pero que indudablemente, en la actualidad, ha sido ya asumido como un referente del ámbito de la formación a través de redes de ordenadores (García, 2002), tanto en el contexto de la educación formal como de la educación informal.

Con respecto al término de virtualidad, tiene su origen en el latín *virtualis* que significa poder; facultad, fuerza. El Diccionario de la lengua española lo define como «que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real»⁶ (Real Academia Española, 2014). Vale la pena destacar que el término virtualidad carece de acuerdos sobre su representación social, porque la educación implica contactos reales y porque lo virtual es apariencia –desde esta definición–. La educación es un proceso para el desarrollo humano, que tiene que ser real, no imaginado. Los escenarios educativos no se pueden imaginar, ni imitar. Negar su existencia tangible sería negar la posibilidad de la verdadera trascendencia educativa (Barista, 2002).

⁶ De la versión digital Tricentenario, significado disponible en <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=virtual>

Alberniz (2002) coincide con Barista (2002) al señalar que la virtualidad sí es real, explica que «lo virtual es muy real porque permite actuar sobre la realidad [...] lo real posee cierta virtualidad». Agrega, además, que los ingenieros cuando hablan de realidad virtual se refieren a un software cuyo propósito es la creación de ambientes tridimensionales en el computador. Cañón (2002), por su parte, plantea que la virtualidad es la resultante del uso de la red de tecnologías interactivas y el multimedia.

Más allá de la discusión sobre el ámbito de aplicación del término *E-learning* y de la pertinencia de la utilización del término de virtualidad en el contexto de la educación, o de la vigencia de todos los demás ya mencionados y que hacen referencia al mismo tipo de educación que estos, a continuación se presentan algunos conceptos referidos a la forma de educación que bajo estos se intenta describir en sus diferentes niveles de evolución, sin hacer distinción entre uno u otro, aclarando eso sí que autores como López y Leal (2002) señalan que no se pueden olvidar las sutiles diferencias que pueden reconocerse en cada uno de ellos.

Las definiciones de la metodología virtual o *E-learning* son muy variadas, en general, tienden a orientarse hacia la persona que aprende y destacan las ventajas que ofrece como mayor autonomía por parte del estudiante, la facilidad de acceder a los recursos que se necesitan, la satisfacción elevada de los objetivos de los individuos y de la organización y la mejora del rendimiento del proceso. En este sentido, Sangrá (2011, p. 36; 2012, p. 15), la entiende como «una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación». Así, este sistema contribuye a mejorar la interactividad y la colaboración entre los que aprenden, o entre estos y los que enseñan.

Hernández (2006) señala que la concepción compleja de este tipo de formación engloba aquellas aplicaciones y servicios que tomando como base las TIC se orientan a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que esta complejidad conceptual, así como la diversidad de términos, conceptos y vocablos que se utilizan de forma indiscriminada para referirse a este sistema de formación singular, hace necesario matizar lo que se entiende por ella. De este modo hace hincapié en que los conceptos que

se plantean son solo aproximaciones y no verdades absolutas sobre lo que esta es y el alcance que puede llegar a tener:

Collazos, Guerrero, Pino y Ochoa (2005) plantean que esta forma de educación nace como resultado de aplicar al ámbito de la formación y el aprendizaje, como modalidad de estudio, las TIC, es decir, el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas de hardware y software, soportes de la información y canales de comunicación, relacionados con la adquisición, la digitalización, el almacenamiento, el procesamiento y la distribución de la información.

Por su parte, Barberá (2008) se refiere al proceso de aprendizaje que se facilita mediante el uso de las TIC. En este mismo sentido, Bartolomé (2004) señala que se hace referencia al desarrollo de la formación a distancia reforzada por las posibilidades educativas que tienen las TIC. Area (2004) indica como elementos intrínsecos a la formación la no coincidencia física entre docente y discente, así como el uso de las TIC para el desarrollo de la labor formativa.

Azcorra, Bernardos, Gallego y Soto (2001) entienden este tipo de formación como una forma de enseñanza a distancia con un carácter abierto, interactivo y flexible que se desarrolla a través de las TIC, aprovechando sobre todo las bondades que ofrece Internet. Urdan y Weggen (2000) y Rosenberg (2001), por su parte, la definen como aquella en la que el desarrollo de contenidos se realiza a través de cualquier medio electrónico, que incluye Internet, Intranet, Extranet, satélites, cintas de audio/video, televisión interactiva y CD-ROM, para ofrecer un conjunto de propuestas que permitan incrementar el conocimiento y la práctica.

La *European Commission* (2003) plantea que este tipo de educación tiene que ver con la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje, facilitado el acceso a recursos y servicios; así como, a la colaboración e intercambio remoto. Área y Adell (2009) consideran que esta es una metodología de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores, ofrecido a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente, empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones.

La *American Society for Training & Development (ASTD)*⁷ señala que, además del ciberespacio como entorno principal del *E-learning* o educación virtual, puede darse también mediante computadores con unidad de multimedia CD-ROM, DVD o USB, no necesariamente conectados en ese instante a Internet, teléfonos celulares, agendas electrónicas, tabletas, TV interactiva, transmisiones satelitales, audio y video digital, entre otros.

Khan (2001), citado por Boneu (2007), desde una noción más pedagógica, sostiene que esta forma de educación debe contener un diseño instruccional, pedagógico, tecnológico, de interfaz, evaluación, gerencia –administrador–, soporte y ética de uso; es decir, se trata de la mixtura de los recursos, la interactividad, el apoyo y las actividades de aprendizaje estructuradas.

Como se puede observar, el *E-learning* o educación virtual –o como se le quiera llamar en relación con los términos ya descritos– se ha relacionado de forma general con el desarrollo de experiencias formativas no presenciales, de carácter interactivo, abierto y flexible, que tienen en las TIC, y principalmente en Internet, el soporte fundamental para su desarrollo. En este sentido, coincidimos con Rosenberg (2001) al indicar que se trata de una forma de educación a distancia, pero que no toda la educación a distancia se constituye en metodología *E-learning* o virtual.

Así, vale la pena reiterar que la introducción de formas de enseñanza virtual y aprendizaje virtual al contexto educativo va más allá de la introducción de las TIC en los procesos formativos y tiene en los principios de interacción y continuidad desarrollados por Dewey (1938) su principal sustento pedagógico. De esta forma, la adopción de este tipo de educación –*E-learning* o virtual– supone una apuesta por un modelo pedagógico innovador en el que los estudiantes toman una mayor responsabilidad en su educación, contribuyendo al desarrollo de la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, a la mejora cualitativa del modelo educativo.

⁷ ATD anteriormente ASTD, es la asociación más grande del mundo dedicada a aquellos que desarrollan talento en las organizaciones.

Bajo este marco, la innovación alcanza varios ámbitos: la facilidad de distribución de materiales formativos y herramientas de comunicación para crear un entorno para el aprendizaje, la posibilidad de combinar la instrucción clásica –presencial o autoestudio–, las prácticas, los contactos en tiempo real –presenciales, videoconferencias o chats– y los contactos diferidos –tutores, foros de debate, correo electrónico, etc.–, lo que permite que la formación sea tutorizada por un profesor experto que realiza el seguimiento del progreso de los estudiantes, así como su orientación, resolución de dudas o motivación, pudiéndose considerar además como una formación *Just-in-Time*, aplicada, dónde y cuándo se necesite, con independencia de horarios, lugares o tamaños del grupo.

Al hacer hincapié en que no es la adopción de un medio tecnológico lo que determina el carácter esencial de las distintas metodologías educativas, sino su enfoque pedagógico y didáctico, se comprende por qué el *E-learning* o la educación virtual adquiere cada día mayor valor pedagógico para potenciar un aprendizaje de calidad y pertinencia, con equidad e inclusión social, al que puedan acceder, no solo los estudiantes regulares, los de las regiones apartadas, con limitaciones tecnológicas y culturales, sino también quienes están en situación de discapacidad.

El principio de interacción sobre el que se asienta el modelo de educación *E-learning* o virtual conduce al desarrollo de unos procesos educativos más individualizados, más colaborativos, por lo que cobra importancia relevar los aspectos pedagógicos, sobre los puramente tecnológicos, a pesar de que es claro que estos últimos van a condicionar en buena parte el éxito de la propuesta educativa por desarrollar:

3.1.3 Características del *E-learning* o educación virtual

Son múltiples las condiciones que caracterizan la educación *E-learning* o virtual, que se derivan de su propia naturaleza y de la intermediación de la tecnología. Sin embargo, es importante señalar que algunas de ellas son inherentes al concepto mismo de esta metodología de educación y, por tanto, básicas o imprescindibles. Las otras, las más generales, brindan evidencia de su riqueza y potencial. A continuación (Tabla 3.1), se presentan las primeras, y enseguida (Tabla 3.2), las segundas.

Tabla 3.1 Características básicas del E-learning o educación virtual

Interacción	La interacción puede entenderse como la «acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc.» (Real Academia Española [RAE], 2014), por tanto, es comunicativa en sí misma. En el contexto del <i>E-learning</i> o educación virtual, puede entenderse como la comunicación o diálogo que ocurre entre profesores y estudiantes o entre estos últimos.
Interactividad	Se refiere a la cualidad de interactivo, es decir, que procede por interacción y permite una interacción, a modo de diálogo, entre la computadora y el usuario (RAE, 2014) . Así, cuando se habla de interactividad o de un medio interactivo, se parte de la premisa de generar un recurso o contenido expresivo, que se soporte en el medio y sea capaz de gestar en el usuario inquietudes para entablar una relación tan estrecha que pueda convertirse en una acción comunicativa. Esto solo se logra cuando se ponen en común códigos entre el usuario y el contenido.
Flexibilidad	Se hace referencia a aquello que «se adapta con facilidad a la opinión, a la voluntad, o a la actitud de otro u otros», «que no se sujeta a normas estrictas o dogmas o trabas» (RAE, 2014) y, por tanto, es susceptible de cambios o variaciones de acuerdo con las circunstancias o necesidades. En el contexto del <i>E-learning</i> , se refiere al conjunto de funcionalidades que facilitan la adaptación de este sistema en la organización donde se quiere implantar; en relación con su estructura, los planes de estudio de la institución y los contenidos y estilos pedagógicos, entre otros.
Escalabilidad	Esta característica se refiere a la capacidad de la plataforma de <i>E-learning</i> de funcionar; con un número pequeño o grande de usuarios. Su importancia radica en que este es un factor clave de éxito del <i>E-learning</i> o educación virtual, por cuanto garantiza la estabilidad del sistema y el acceso de los estudiantes a los contenidos y a las distintas posibilidades de interacción.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Schlosser y Somonson, 2006 y Boneu, 2007.

Tabla 3.2. Características generales del E-learning o educación virtual

Característica	Descripción
Modelo centrado en el estudiante	Proporciona la oportunidad de crear ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, que se caracterizan por ser interactivos, eficientes, fácilmente accesibles y distribuidos.
Proceso de formación mediado	En el proceso formativo, se hace uso de un gran número de recursos digitales y tecnologías de la comunicación interactiva: Internet, computadores, simulaciones, gamificaciones, videos, entre otros.
Metodologías didácticas novedosas	<ul style="list-style-type: none"> • Propicia maneras alternativas de enseñanza y aprendizaje, por su carácter tecnológico e innovador. • Recurre al aprendizaje tanto sincrónico como asincrónico. • El estudiante puede avanzar, retroceder o profundizar en información según su propio nivel de logro o la naturaleza del proyecto del aprendizaje. • La información a la que se tiene acceso puede ser reelaborada según las necesidades y la inventiva o creatividad del estudiante. Puede, a la vez, ser recirculada en el ciberespacio. • El profesor o tutor guía el aprendizaje y asume la responsabilidad de apoyar y evaluar los avances del aprendizaje de los estudiantes, aportando o sugiriendo material didáctico adicional.
Personalización	Permite la personalización de los programas de aprendizaje a las características particulares de cada estudiante, así como la autoevaluación.
Trascender las barreras del espacio y el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene restricciones relacionadas con el espacio-tiempo. • Facilita la colaboración entre docentes y estudiantes más allá de los límites físicos y académicos del centro educativo al que pertenecen. • El aprendizaje puede ocurrir independiente del tiempo y el lugar. • Implementa el aprendizaje descentralizado.
Multiformatos	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos son distribuidos en múltiples formatos electrónicos. • La voz y el esquema temporal o son sustituidos por otros medios no presenciales o se registran en grabaciones sonoras y visuales para ser transmitidos luego a otro espacio y en otro tiempo. • Los medios no son simples ayudas didácticas, sino portadores del conocimiento.

Tabla 3.2. Características generales del E-learning o educación virtual (Continuación)

Característica	Descripción
Comunicación mediada	<ul style="list-style-type: none"> • Usa medios y recursos de las redes de comunicación electrónica. • Para que la comunicación se produzca, es necesario crear elementos mediadores entre el docente y el estudiante. • Las interacciones que tienen lugar en el proceso de aprendizaje van en la dirección de estudiante-material, estudiante-estudiante y estudiante-profesor y estas se realizan a través de redes de comunicación. • Los sistemas de comunicación e intercambio de información que son posibles a través de redes de ordenadores –WWW, chat, correo electrónico, file transfer protocol [FTP], videoconferencia, foros, etc.– facilitan que grupos de estudiantes o profesores constituyan comunidades virtuales de colaboración en determinados temas o campos de estudio.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Cabero, 2006; Cabero y Román, 2008 y Schlosser y Simonson, 2006.

Después de analizar las características tanto básicas como generales del *E-learning* o educación virtual, se puede deducir que el potencial que se evidencia en ellas se constituye a la vez en retos que sus actores deben enfrentar desde su rol particular. Por esta razón, es importante reflexionar sobre algunos de ellos (Tabla 3.3), no sin aclarar que no se trata de ser taxativos a la hora de plantear áreas críticas sobre las que es necesario poner el máximo de atención, sino de ubicarlas en la categoría donde se requiere llamar la atención, o bien para atender una posible amenaza, o bien aprovechar una oportunidad; y que se abordarán solo unos pocos aspectos, a manera de ilustración.

También es necesario aclarar que, si bien este tema se abordó en el capítulo anterior, su énfasis se centró en las primeras fases de la educación a distancia y es necesario considerar que la evolución en la incorporación pedagógica y didáctica de las TIC a la metodología en su fase de *E-learning* o de educación virtual trae nuevos retos y algunos otros permanecen.

Tabla 3.3. Aspectos críticos y retos que se derivan en el contexto del E-learning o educación virtual

Aspecto crítico	Reto
Ser un proceso de formación de carácter autodirigido, donde el mismo estudiante avanza según sus intereses, capacidad de autoaprendizaje y habilidades para el autoestudio.	Garantizar que el estudiante desarrolle su autonomía, así como su capacidad de autorregulación y autodirección.
Que el estudiante no se encuentre en el mismo espacio-tiempo que el maestro.	Garantizar la atención oportuna del estudiante a través de los medios dispuestos para ello.
Requerir para el acceso al estudio del uso de los modernos apoyos tecnológicos de cómputo, Internet y telecomunicación.	Garantizar que el estudiante pueda acceder a los medios y contenidos de aprendizaje considerando sus posibilidades técnicas y de conectividad, en relación con las condiciones y exigencias técnicas del ambiente y recursos de aprendizaje.
Que la relación estudiante-profesor esté condicionada por la distancia física, los medios de telecomunicación utilizados, los métodos instruccionales, el tipo de conocimiento que se imparte y el material didáctico que lo fundamenta.	Garantizar la pertinencia de los contenidos y las actividades de aprendizaje a la diversidad de contextos sin que se pierda el carácter y propósito universalizante de la formación.
Que estudiantes y docentes, así como los propios estudiantes, únicamente se relacionan mediante medios de telecomunicación no presenciales.	Garantizar la dinámica de interacción entre los estudiantes y los docentes y entre los propios estudiantes, mediante estrategias de comunicación y trabajo colaborativo.
Requerir el establecimiento de un sentido de comunidad.	Garantizar la comprensión por parte del estudiante de los diferentes tipos de interacción que tienen lugar en el entorno de aprendizaje.
Que el proceso de formación se encuentra mediado por tecnología y en él intervengan diversos medios y recursos que se han dispuesto para favorecer el proceso de aprendizaje.	Garantizar el uso de pedagogías pertinentes a la naturaleza de la formación mediada por tecnología.
Los grados de estructuración o autonomía que se deben considerar:	Garantizar que el ambiente se ajusta a los intereses y las necesidades propias de los aprendices, y qué favorece ejercer autocontrol, autodirección, disciplina o autoorganización para aprender.

Tabla 3.3. Aspectos críticos y retos que se derivan en el contexto del *E-learning* o educación virtual (Continuación)

Aspecto crítico	Retos
El manejo de la distancia transaccional y la presencia transaccional que se debe considerar:	Garantizar la comprensión de todos los actores respecto de cómo la percepción de la presencia del apoyo del profesor; de la institución educativa, de los pares, sirven como elementos que contribuyen a reducir el sentido de distancia o aislamiento, que se asume como una característica inherente al <i>E-learning</i> o educación virtual.

Fuente. Elaboración propia.

3.1.4 Ventajas y desventajas del *E-learning* o educación virtual

Es mucho lo que se habla alrededor de las ventajas y las desventajas que ofrece el *E-learning* o educación virtual en sus diferentes ámbitos, no obstante, vale la pena detenerse sobre estos aspectos, que, si bien en un momento dado pueden sonar reiterativos, también pueden ofrecer luces respecto del alcance y de las limitaciones de la metodología (Tablas 3.4 y 3.5). También es indispensable señalar que los diferentes factores identificados bajo las categorías señalada no son buenas o malas en sí mismas, es el uso que se hace, en contextos concretos, el que les permite agregar valor o actuar como barreras para el aprendizaje.

Tabla 3.4. Ventajas del E-learning o educación virtual

El estudiante se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje.	El mismo estudiante avanza según sus intereses, capacidad de autoaprendizaje y habilidades para el autoestudio.
	El estudiante puede –y debe– generar mayor control sobre su proceso de aprendizaje y también sobre las propias tecnologías y el dominio de sus lenguajes.
Variedad de métodos de exposición o presentación de los contenidos.	La integración de lenguajes, propia de las TIC, permite la presentación del contenido por más de un canal de comunicación, lo cual favorece el acceso a este y facilita el aprendizaje al disponer alternativas diversas, frente a múltiples estilos de aprendizaje.
Optimización del trabajo individual, que permite al estudiante atender a la diversidad de contenidos y sus formas de aplicación.	La individualización puede ser usada para aumentar el interés, la relevancia y la eficacia de la enseñanza.
Mayor motivación y facilidad para el trabajo colaborativo entre los estudiantes-docente y estudiantes-estudiantes.	Se facilita la colaboración entre estudiantes por el hecho de compartir, no ya el mismo equipo o computador; sino el mismo ambiente virtual y los recursos disponibles en él. Esto puede propiciar el uso de metodologías en las que los estudiantes, además de resolver problemas por sí mismos, por la baja dependencia del profesor; se ayuden entre sí y comparten información.
Apertura del aula a mundos y situaciones que hasta ahora estaban fuera del alcance del estudiante.	La diversidad geográfica y las condiciones del entorno inmediato en las que se encuentran los estudiantes pueden tenerlos al margen de mucha información, recursos, etc., a la que mediante la metodología <i>E-learning</i> o virtual pueden acceder con relativa facilidad.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Arboleda y Rama, 2013 y Rubio, s.f.

Tabla 3.5. Desventajas del E-learning o educación virtual

El estudiante se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje.	Para que el estudiante pueda efectivamente hacerse responsable de su proceso de aprendizaje, implica que este tenga voluntad, compromiso, disciplina y capacidad de autorregulación.
Optimización de los hábitos más que del trabajo individual.	Existen dudas razonables frente a la capacidad efectiva de optimizar la productividad individual de la metodología. Al parecer, la tendencia es a optimizar los hábitos existentes, de modo que, si una persona es desordenada en su estudio, el uso de estas nuevas tecnologías optimizaría su desorden. Así, para alcanzar esta optimización, sería necesario, en algunos estudiantes, reencauzar su forma de aprender y de manejar el proceso de aprendizaje.
Pasividad en el proceso de aprendizaje al percibirlo como un medio «fácil».	Desde el comienzo de la metodología, ha existido una percepción inicial respecto de que esta es «más fácil» que la presencial, lo que hace que los estudiantes en su primera experiencia sean pasivos, poco comprometidos y responsables. Se requiere superar esta fase para que cobren conciencia de las implicaciones de la metodología.
Inexistencia de una estructura pedagógica en el desarrollo de los contenidos y ambientes de aprendizaje.	En muchos casos, la información disponible en los ambientes de aprendizaje carece de diseño pedagógico, lo que dificulta el proceso de comprensión y de aprendizaje general de los estudiantes.
Abuso y uso inadecuado de la tecnología.	Existen modelos de aprendizaje, en los que se ha sobrevalorado el aporte de las TIC en el proceso formativo, en gran parte porque existen profesores y diseñadores que piensan así y no consideran la realidad en que se encuentran sus estudiantes. No es conveniente utilizar una tecnología cara, poco disponible y compleja, para una acción que se puede realizar con la misma eficacia usando medios más sencillos.
Tecnofobia y tecnofilia.	Existe la posibilidad de que surjan personas que se aficianan en exceso al uso de las tecnologías, o que por el contrario, desarrollan temores excesivos frente al uso de ellas. En el primer caso, se pone mayor énfasis en la interacción con las herramientas y aplicaciones, dejándose de lado la interacción personal. En el segundo, surgen barreras que obstaculizan la comprensión del aprendizaje y de la disposición de los estudiantes hacia su proceso formativo.
Dificultades organizativas y problemas técnicos.	La incidencia de dificultades organizativas y problemas técnicos determina el ritmo de incorporación de las TIC y, en particular, de los ambientes de aprendizaje en forma más directa y grave que todos los demás aspectos.
Dispersión de la información.	Lo que implica inversión en recursos humanos y técnicos que permitan que esta sea contrastada, clasificada, adecuada, etc.

Tabla 3.5. Desventajas del E-learning o educación virtual (Continuación)

Paradigmas de las personas frente a las TIC.	Dependencia de las creencias, la aceptación, el compromiso y la entrega de los usuarios hacia los beneficios que la educación mediada por las TIC pueden generar.
Limitaciones de acceso a Internet y a los recursos suficientes para participar en los cursos deseados.	El desarrollo desigual de la infraestructura de conectividad en las diversas regiones puede limitar el acceso real de los estudiantes a los diferentes recursos del ambiente de aprendizaje.
Falta de competencias informacionales.	Habilidades limitadas para la interacción con la tecnología, lo que se constituye en una barrera para el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes en el sistema de formación E-learning o virtual.
Desmotivación por una percepción o distancia psicológica.	Se hace referencias al manejo inadecuado de la motivación y una sensación de aislamiento que puede generar dudas y temores en el estudiante que lo lleven a renunciar a este tipo de formación.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Arboleda y Rama, 2013 y Rubio, s.f.

3.1.5 Referentes normativos de la educación virtual en Colombia

En Colombia, pese a que se documentan experiencias de educación a distancia desde 1932 con el plan *Cultura Aldeana* del gobierno de Alfonso López Pumarejo, que buscaba llevar cultura a los campesinos de los diferentes municipios del país a través de personas letradas (Díaz, 1999), que luego se continuaron con el trabajo realizado por Radio Sutatenza y la Acción Cultural Popular (ACPO) en 1947 a partir de las Escuelas radiofónicas que se convirtieron en una de las industrias culturales de mayor impacto social en América Latina hasta su desaparición a finales de los años 80 (Rodríguez, 2017), y en la década de los setenta, algunas universidades comenzaron a ofertar programas a distancia, solo hasta 1981 se promulgó la primera regulación formal y fue la Ley 52 del 7 de julio de 1981, por la cual se crea la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá y se dictan otras disposiciones. Vale la pena aclarar que la alusión a la educación virtual desde el marco normativo y de forma específica es mucho más reciente. Más adelante se relacionan los referentes normativos de la educación a distancia y su evolución hacia la educación virtual en el país, partiendo de la normativa específica para la educación superior en Colombia (Tabla 3.6).

Tabla 3.6. Referentes normativos de la educación a distancia hacia la virtual en Colombia⁸

Ley 80 del 22 de enero de 1980	Por la cual se organiza el sistema de educación postsecundaria y se abordan diferentes aspectos de la educación superior como sus modalidades –formación intermedia profesional, formación tecnológica y formación universitaria–, tipos de programas, de instituciones educativas tanto públicas como privadas, su organización, la creación de seccionales, el bienestar institucional, la extensión y educación permanente, los derechos pecunarios, la inspección y vigilancia, entre otros. No obstante, no se habla de metodologías para la oferta de los diferentes programas académicos, entre ellas, la educación a distancia y la educación virtual.
Ley 52 del 7 de julio de 1981	Por medio de la cual se creó la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá para la oferta de programas de educación superior a distancia.
Decreto 2412 del 19 de agosto de 1982	<p>Con el se cual reglamenta, se dirige y se inspecciona la educación abierta y a distancia y se crea el Consejo de Educación Abierta y a Distancia. Su artículo 1 define la educación abierta y a distancia como «el conjunto de actividades y programas de carácter temporal o permanente, formales y no formales, que adelanten las instituciones facultadas para ello por las autoridades estatales competentes, de acuerdo con planes de formación o capacitación, total o parcialmente desescolarizados». Su artículo 2 señala sus objetivos así:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover los cambios para lograr una sociedad más justa mediante la generación de oportunidades educativas. • Facilitar el acceso a los programas, de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que respondan a la realidad del país y en especial a las necesidades regionales. • Propugnar la educación abierta y a distancia, además de un método de enseñanza, sea una fórmula educativa que permita a cada alumno ser el agente principal de su propio perfeccionamiento. <p>Su artículo 3 establece que el Estado estimulará aquellos proyectos de educación abierta y a distancia que respondan a necesidades regionales y nacionales.</p>
Decreto 1829 del 28 de junio de 1983	Por el cual se reglamenta la educación superior abierta y a distancia. Se puntualiza qué se debe comprender y cómo se debe mediatizar la educación, con el uso de uno o varios medios de comunicación y con sesiones presenciales. Dentro de las políticas resalta «la formación integral, el manejo de la autonomía, pertinencia de los programas que será valorada por el ICFES y el apoyo a la cobertura». Respecto del manejo de los programas recalca la importancia de «ofrecer un nivel introductorio para comprensión de la metodología y sistema de trabajo; uso de materiales impresos, tutoría, medios como la radio, TV, videocasete y medios complementarios; hace alusión a la incorporación de la evaluación sumativa o final en forma presencial y a la organización de centros zonales, regionales o locales».
Ley 30 del 28 de diciembre de 1992	Organiza el sistema de educación superior en Colombia. El artículo 15 señala que «las instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente ley». Cabe resaltar que esta ley no indica si deroga o no los dos decretos específicos para la educación abierta y a distancia señalados.

Tabla 3.6. Referentes normativos de la educación a distancia hacia la virtual en Colombia (Continuación)

<p>Decreto 1403 del 21 de julio de 1993</p>	<p>El decreto reglamenta la Ley 30/1992. Se establecen los primeros lineamientos que, en el marco de esta, deben presentar las instituciones de educación superior (IES) al Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional por intermedio del ICFES, para la creación y el funcionamiento de programas académicos de grado y especializaciones. Sus artículos 1 y 2 hacen alusión directa a la estrategia metodológica en la que se ofrezcan los programas. Su artículo 3 explicita que «las instituciones de educación superior que decidan aumentar el cupo o las jornadas, extender los programas a otras regiones del país o a los CREADS [centros regionales de educación a distancia] en la modalidad a distancia, deberán en todos los casos, informar al ICFES de las razones y condiciones para dichos cambios».</p>
<p>Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003</p>	<p>Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. De forma específica para la educación a distancia, se incluye en el artículo 10: «Para programas que se desarrollen en la metodología de educación a distancia, la institución deberá disponer de todos recursos y estrategias propios de dicha metodología, a través de las cuales se atiende el acceso permanente de todos los estudiantes y profesores a la información, experimentación y práctica profesional, necesarias para adelantar procesos de formación, investigación y proyección social. Igualmente, se demostrará la existencia de procedimientos y mecanismos empleados para la creación, producción, distribución y evaluación de materiales de estudio, apoyos didácticos y recursos tecnológicos con soporte digital y de telecomunicaciones, y acceso a espacios para las prácticas requeridas». Se realiza la primera alusión explícita al soporte tecnológico que requiere la metodología a distancia.</p>
<p>Resolución 2755 del 5 de julio de 2006</p>	<p>Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y el desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. Su artículo 1 plantea una nueva definición de educación a distancia, en la que ya se vincula el componente tecnológico: «Se entiende por educación superior a distancia aquella metodología educativa que se caracteriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que permiten crear una dinámica de interacciones orientada al aprendizaje autónomo y abierto; superar la docencia por exposición y el aprendizaje por recepción, así como las barreras espaciales temporales y las limitaciones de la realidad objetiva mediante simulaciones virtuales; adelantar relaciones reales o mediadas y facilitar aprendizajes por indagación y mediante la colaboración de diversos agentes educativos».</p>
<p>Ley 1188 del 25 de abril de 2008</p>	<p>Regula el registro calificado de programas de educación superior; así se establecen nueve condiciones de calidad de programa y seis de carácter institucional que deben cumplir las IES no acreditadas y que el decreto reglamenta. Vale la pena señalar que en esta ley se establecen las condiciones de calidad tanto de programas como de institucionales de forma general y sin ninguna alusión explícita a la metodología a distancia o virtual en que se ofertan los programas, salvo en el artículo 5 en el que se indica: «Todas las instituciones de Educación Superior podrán ofrecer programas académicos por ciclos propedéuticos hasta el nivel profesional, en todos los campos y áreas del conocimiento dando cumplimiento a las condiciones de calidad previstas en la presente ley y ajustando las mismas a los diferentes niveles, modalidades y metodologías educativas». De donde se deduce que los lineamientos aplican para cualquier metodología de educación.</p>

⁸ Al 15 de diciembre de 2017 el Ministerio de Educación Nacional tenía disponible para comentarios de la comunidad académica el documento Lineamientos de calidad para los programas de educación superior a distancia — Tradicional, virtual, combinados—. Documento de trabajo (2017), los cuales reemplazarían los lineamientos para la educación virtual en la educación superior 2010.

Tabla 3.6. Referentes normativos de la educación a distancia hacia la virtual en Colombia (Continuación)

<p style="text-align: center;">Decreto 1295 del 20 de abril de 2010</p>	<p>Por el cual se reglamenta el registro calificado, la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior: En este decreto, se estipula de manera general aspectos por cumplir en la metodología y en el capítulo 6 se incluyen programas a distancia y programas virtuales.</p> <p>Los artículos 16-19 establecen una diferencia explícita entre los programas a distancia y los virtuales:</p> <p>«Artículo 16. Programas a distancia. Corresponde a aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo».</p> <p>«Artículo 17. Programas virtuales. Los programas virtuales, además, exigen el uso de las redes telemáticas como entorno principal, en el cual se lleven a cabo todas o al menos el ochenta por ciento (80 %) de las actividades académicas».</p> <p>El artículo 18 especifica que quienes oferten programas a distancia o virtuales deben además «informar la forma como desarrollarán las actividades de formación académica, la utilización efectiva de mediaciones pedagógicas y didácticas, y el uso de formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo».</p> <p>El artículo 19 hace referencia a las condiciones para la instalación de centros de tutoría, realización de prácticas y publicidad, entre otros.</p> <p>A lo largo del decreto, se incluye en algunas de las condiciones alusiones específicas en el caso de registro de programas a distancia o virtuales.</p> <p>Condición 2. Estructura administrativa y académica: «Para el caso de programas a distancia o virtuales debe preverse que dicha estructura garantice el soporte al diseño, la producción y el montaje del material pedagógico y el servicio de mantenimiento, así como el seguimiento a estudiantes, profesores y personal apoyo».</p> <p>Condición 3. Contenidos curriculares: «Se solicita explicitar lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa.</p> <p>Condición 5. Bienestar institucional: «Para los programas a distancia o virtuales la institución debe plantear estrategias que permitan la participación de los estudiantes en los planes de bienestar universitario.</p> <p>Condición 7. Personal docente: «Se solicita demostrar la «idoneidad de los profesores encargados de desarrollar los programas a distancia o virtuales y los mecanismos de acompañamiento y seguimiento de su desempeño». Cuando la complejidad del tipo de tecnologías de información y comunicación utilizadas en los programas lo requiera, se debe garantizar la capacitación de los profesores en su uso».</p> <p>Condición 8. Medios educativos: solicita, para el caso de los programas a distancia o virtuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar proceso de diseño, gestión, producción, distribución y uso de materiales y recursos, con observancia de disposiciones que salvaguarden los derechos de autor. • La institución debe presentar los módulos que correspondan por lo menos al 15 % de los créditos del programa completamente desarrollados, y el plan de diseño y desarrollo de los demás cursos que conforman el plan estudios. • Para el caso de los programas virtuales, deben estar disponibles en la plataforma seleccionada. • que cuenta con las condiciones de infraestructura y de medios educativos en el lugar donde se realizarán.
--	---

Tabla 3.6. Referentes normativos de la educación a distancia hacia la virtual en Colombia (Continuación)

<p>Decreto 1295 del 20 de abril de 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • «Garantizar la disponibilidad de una plataforma tecnológica apropiada, la infraestructura de conectividad y las herramientas metodológicas necesarias para su desarrollo, así como las estrategias de seguimiento, auditoría y verificación de la operación de dicha plataforma, y está obligada a suministrar información pertinente a la comunidad sobre los requerimientos tecnológicos y conectividad para cursar el programa». • Condición 9. Para los programas virtuales la institución debe evidenciar: <ul style="list-style-type: none"> • La infraestructura hardware y conectividad. • Software que permita la producción de materiales, la disponibilidad de plataformas de aulas virtuales y aplicativos para la administración de procesos de formación y demás procesos académicos, administrativos y de apoyo en línea. • Las herramientas de comunicación, interacción, evaluación y seguimiento. • El acceso a bibliotecas y bases de datos digitales, las estrategias y dispositivos de seguridad de la información y la red institucional. • Las políticas de renovación y actualización tecnológica, y el plan estratégico de TIC que garantice su confiabilidad y estabilidad. La institución debe informar y demostrar respecto de los programas a distancia o virtuales que requieran la presencia de los estudiantes en centros de tutoría, de prácticas, clínicas o talleres.
<p>Acuerdo 03 de 2014. Consejo Nacional de Educación superior (CESU)</p>	<p>Se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional. En estos se establece una nueva dimensión en relación con la educación virtual: se tipifica como una de las formas en la que se puede hacer educación a distancia. Igualmente, se señala la otra alternativa de esta, la tradicional.</p> <p>Artículo 2. Justificación: «Las Instituciones de Educación Superior integran un universo cada vez más heterogéneo dadas las particularidades orientaciones misionales, los sistemas de control, gestión, financiamiento, el tamaño, los alcances disciplinarios, las características de la población estudiantil y el tipo de oferta educativa de acuerdo con diversas metodologías y niveles entre otros.</p> <p>Artículo 6. Tipología de instituciones de educación superior. Hace referencia al artículo 2 de la Ley 749 de 2002, en cuanto a las instituciones tecnológicas, que «deben responder por las acciones de calidad de los programas que ofrecen en los respectivos niveles de pre- y postgrado, modalidades, metodologías —distancia y presencial— independiente del tipo de institución de que se trate».</p> <p>Artículo 10. Requisitos y condiciones de la acreditación. Se encuentran expresiones directas relacionadas con la metodología a distancia y virtual. Numeral d). Informar con claridad la oferta académica con respecto al tipo, modalidad y metodología de programas y de ofrecimiento. Numeral e). A partir del primero de enero de 2015, la institución que inicie proceso de acreditación deberá tener acreditados al menos el 25 % del total de los programas de pregrado y postgrado acreditables del conjunto de la IES, con independencia de su metodología presencial o distancia (tradicional o virtual) o si se trata de una extensión.</p> <p>Numeral h) Todas las seccionales, sedes, Centros Regionales de Educación Superior CERES, operados por la institución, CAT, CEAD o similares, tanto presenciales como a distancia (tradicional y virtual), deben ser incluidas en la autoevaluación y en el plan de mejoramiento institucional.</p>

Tabla 3.6. Referentes normativos de la educación a distancia hacia la virtual en Colombia (Continuación)

<p>Lineamientos para la educación virtual en la educación superior, diciembre de 2010</p>	<p>Los lineamientos para la educación virtual en la educación superior se realizan en el marco del Decreto 1295/2010 que reglamenta el registro calificado establecido en la Ley 1188/2008, y a partir de cuatro dimensiones: pedagógica, comunicativa, tecnológica y organizativa. Intentan establecer un norte para el desarrollo de programas bajo esta metodología.</p> <p>Igualmente, se reconoce la educación a distancia como una opción válida para la formación en el contexto de la educación virtual y se hace hincapié en que, sin ser una opción obligatoria, sí puede ser para muchas personas en diversas regiones del país la única opción real de acceso a la educación superior. Así mismo, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, se considera que las TIC pueden ser asumidas como apoyo o complemento a la educación presencial o propiciar educación totalmente virtual. En este sentido, esta última se entiende desde el Ministerio de Educación Nacional como el «desarrollo de un proceso educativo en un lugar distinto al salón de clases; en el ciberespacio; en una temporalidad que puede ser sincrónica o asincrónica y sin la necesidad de que los cuerpos de maestros y estudiantes estén presentes. Para ello se usan las redes telemáticas que se constituyen en su entorno principal» (2010, p. 33).</p> <p>Se deja claro, además, que lo que garantiza la calidad de la educación virtual depende de la articulación coherente y armónica de componentes pedagógicos, comunicativos, tecnológicos y organizacionales. Igualmente, de acuerdo con lo planteado en el artículo 15 de la Ley 30/1992, se le da un carácter de metodología y por tal se hace referencia a un conjunto de procedimientos, estrategias y actividades, organizadas en ciertas secuencias, que permiten desarrollar determinadas acciones.</p>
<p>Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia, diciembre de 2013</p>	<p>Los lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia se plantean en el marco del Decreto 1295/2010. Señala algunas consideraciones generales para el registro calificado cuando se trata de programas nuevos de renovación o de modificación de oferta y de forma específica aborda cada una de las condiciones de calidad planteando en cada aspecto cómo opera —el deber ser de la reflexión—, aclarando algunos conceptos propios de la metodología, en el ámbito de la educación a distancia tradicional y virtual, constituyéndose en una guía para el registro calificado. Por otra parte, se plantean algunos lineamientos para la incorporación de cursos virtuales a programas presenciales y se consideran los MOOC. Vale la pena señalar que estos lineamientos fueron un aporte de la Asociación Colombiana de Educación Virtual y a Distancia (Acesad) a la reflexión en el contexto de la educación a distancia y virtual.</p>
<p>Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015</p>	<p>Se expide el decreto único reglamentario del sector educación en Colombia, que recoge todas las normas vigentes del sector general de educación.</p>

Fuente. Elaboración propia, a partir de la jurisprudencia reseñada.

3.2 Evolución del *E-learning* o educación virtual

El actual escenario de la expansión de los saberes y de las TIC con sus diversas y sucesivas oleadas digitales transforma la educación al crear nuevas industrias culturales que facilitan la introducción de cambios en las pedagogías y gestan una enorme expansión y transformación de lo que tradicionalmente se ha llamado educación a distancia, al favorecer la educación *E-learning* o virtual global y en red. Igualmente, cabe señalar el cambio que se viene generando en los modelos presenciales en los que de forma progresiva se ha venido aumentando el uso de las TIC en la enseñanza a partir de reingenierías de las tradicionales modalidades y prácticas educativas.

Bajo esta perspectiva, y parafraseando a Silvio (2000), el cambio tecnológico contribuye decididamente a la conformación de un modelo emergente de la enseñanza basado en la incorporación de tecnologías, que promueve la virtualización de la educación y ha estimulado el surgimiento de megauniversidades a distancia. Sus modelos se sustentan en las redes digitales de comunicación, estructuras flexibles de acceso, mayores escalas de producción, amplia variedad de ofertas, menores costos y nuevos modelos pedagógicos que ahora incluyen plataformas, videos, soft y el uso intensivo de hipertexto e Internet, entre otros (Bell, 1998).

Así, parece claro que la expansión del *E-learning* o educación virtual está asociada al incremento de la conectividad y la caída relativa de los costos interrelacionados. La educación a distancia –y por ende la virtual–, en este sentido, es una expresión clara del modelo técnico-económico que se basa en la utilización intensiva de las TIC, por lo que, al desarrollarse sobre la base de insumos tecnológicos con tendencia a la caída de los precios, tiende además a tener permanentemente mejores niveles de productividad y, por ende, mayores niveles de eficiencia pedagógica.

Con respecto al futuro de la educación *E-learning* o virtual, hay razones suficientes que hacen pensar que es promisorio, considerando su crecimiento constante, tanto en el número de instituciones, programas académicos, volumen de estudiantes atendidos y regiones integradas, en función de este servicio, como en el fortalecimiento tecnológico institucional e innovaciones pedagógicas para el mejoramiento de la calidad.

3.2.1 En el mundo

La evolución del *E-learning* o educación virtual en el mundo es un fenómeno que no se ha comportado de forma similar en los diferentes países. Mientras algunos de ellos tienen modelos maduros, probados en su funcionamiento y calidad, con disponibilidad de megauniversidades dedicadas a la oferta exclusiva de programas en esta metodología, otros, por el contrario, apenas están en una fase inicial muy incipiente en tipo de modelos, oferta de programas y número de estudiantes, así como en inversión.

Más adelante (Tabla 3.7) se describe la experiencia de algunos bloques de países, sus tendencias de inversión en el desarrollo de la metodología *E-learning* o virtual, de acuerdo con el *E-learning Market Trends & Forecast 2014-2016 Report* (Docebo. 2014).

Tabla 3.7. Evolución del E-learning o educación virtual en el mundo

Zona	Descripción	Tendencia	Cifras
Norteamérica	<ul style="list-style-type: none"> Se considera el mercado más maduro. Fueron los primeros en detectar las oportunidades que ofrecía este tipo de aprendizaje y se lanzaron a satisfacer esta necesidad. La cifra de negocios relacionada con la formación online movilizó en 2012 cerca de USD 32 500 millones. Durante 2011, 6,7 millones de universitarios tomaban, al menos, un curso online en centros de postsecundaria que otorgan títulos. 	<ul style="list-style-type: none"> El sector empresarial, de manera creciente, adopta la metodología de aprendizaje con la finalidad de formar, no solo al personal interno de la compañía, sino también a los clientes y consumidores. La población matriculada en MOOC crece como una anticipación académica de una necesidad de negocios insatisfecha. Se espera que Norteamérica confirme su liderazgo en la adquisición de servicios y productos online aplicados al aprendizaje a partir de una gran inversión en el sector. 	<p>Ingresos a 2013: USD 23 800. Crecimiento anual: 4,4 %.</p> <p>Educación superior total a 2012: USD 32 500.</p>
Europa Occidental	<ul style="list-style-type: none"> Segundo consumidor de herramientas E-learning después de los Estados Unidos, con un volumen de inversión cercano a los USD 6800 millones. 	<ul style="list-style-type: none"> m-learning con un crecimiento del 19 % en los tres últimos años. Las previsiones apuntan a que los juegos y las herramientas de simulación crecerán anualmente un 37 % hasta 2020. 	No se tienen datos.
Asia	<ul style="list-style-type: none"> Se vislumbra como un referente de futuro y en una de las áreas más atractivas para los inversores en lo relacionado con la metodología y sus herramientas. En 2011, se anotaron ventas superiores a los USD 5200 millones. En 2013, la industria movilizó USD 7100 millones. 	<ul style="list-style-type: none"> La digitalización de los contenidos educativos que ha impregnado todo el sistema. El despliegue a gran escala de tabletas en determinados sectores. Se espera que Asia ocupe en los próximos años el segundo lugar en cuanto a inversión en tecnologías educativas, por lo que se espera se ubique como una de las zonas más dinámicas e interesantes para aquellos que posean intereses en estas actividades, desplazando a Europa Occidental. 	<p>Ingresos a 2013: USD 7100. Crecimiento anual: 17,3 %.</p>

Tabla 3.7. Evolución del E-learning o educación virtual en el mundo (Continuación)

Zona	Descripción	Tendencia	Cifras
Europa del Este	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera un mercado consolidado y estable. • Se erige como una de las áreas más dinámicas y de mayor expansión comercial en el mercado global del E-learning o aprendizaje virtual. • Ocupa el segundo lugar en los índices de crecimiento (15,2 %), después de Asia (17,3 %). • Sus principales actores son Rusia, República Checa y Eslovaquia, además de los gobiernos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca la creciente adquisición de contenidos para las plataformas <i>learning management system</i> (LMS). • Destaca también la eclosión del segmento de los portales de aprendizaje. 	Ingresos a 2013: USD 728,8. Crecimiento anual: 16,9 %.
América Latina	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 2011 y 2013, este mercado apenas registró incrementos significativos: se pasó de USD 1160 millones en 2011 a USD 1400 millones en 2013. • La región se caracteriza por la importación de herramientas tecnológicas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los gobiernos se han embarcado en la difusión y el apoyo de las TIC educativas. • Las empresas están desplegando plataformas de aprendizaje E-learning o virtual, para los empleados con la finalidad de mejorar sus habilidades. • Los analistas se atreven a aventurar que cuatro zonas se van a erigir como puntos de mayor crecimiento: Brasil presentará una expansión cifrada en un 21,5 %, Colombia lo hará en un 18,6 %, Bolivia en un 17,8 % y Chile en el 14,4 %. • Por su parte, serán los gobiernos nacionales, a través de sus diferentes planes, los principales motores de diseminación del aprendizaje <i>online</i> en países como Colombia, México y Venezuela. En Chile, serán los consumidores los que se confirmen como los protagonistas de este proceso. 	Ingresos a 2013: USD 1400. Crecimiento anual: 14,6 %.

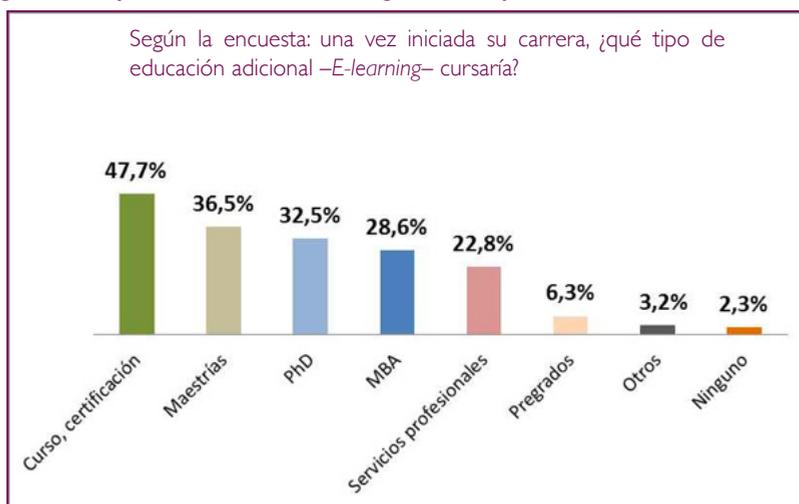
Tabla 3.7. Evolución del E-learning o educación virtual en el mundo (Continuación)

Zona	Descripción	Tendencia	Cifras
Oriente Medio	Los negocios del sector <i>online</i> apenas moviliza USD 443 millones.	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo y avance del modelo de educación está determinado por los esfuerzos que están realizando los diferentes gobiernos por la digitalización de las infraestructuras educativas y de la vida escolar. Los países que tendrán mayor crecimiento son: Omán presenta la mayor tasa de crecimiento de la zona con un 19,6 %, su gobierno está desarrollando una política intensiva en materias relacionadas con la educación y la alfabetización informática. El Líbano (16,0 %), Turquía (12,9 %), Kuwait (12,6 %) y Qatar (11,3 %). 	Ingresos a 2013: USD 443. Crecimiento anual: 8,2 %.
África	<ul style="list-style-type: none"> De acuerdo con estimaciones de 2012, la penetración de Internet ha llegado a tan solo el 15,6 % de la población. La industria generó en 2013 unos ingresos anuales de USD 332,9 millones y se estima que su crecimiento anual será del 15,2 %. 	<ul style="list-style-type: none"> Las tecnologías móviles van a ser dominantes en los procesos de cambio, en gran parte por la actual brecha digital del país. Los gobiernos africanos se han erigido como los agentes de cambio más relevantes en el panorama del continente. Se espera para los próximos años un crecimiento del volumen de ingresos provenientes de esta metodología 	Ingresos a 2013: USD 332,9. Crecimiento anual: 15,2 %.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Docebo, 2014.

Por otra parte, de acuerdo con el Foro Económico Mundial (WEF), durante 2016 el mercado del *E-learning* o educación virtual representó alrededor de USD 166 billones y se espera que al finalizar 2017 esta cifra sobrepase los USD 255 billones. Así mismo, la última encuesta de *Global Shapers Community*, iniciativa del WEF y divulgada a comienzos de 2017, que se realizó a más de 25 000 jóvenes de todo el mundo, reveló que el 77,84 % de los encuestados, en algún momento de su vida, han tomado cursos en línea. Así mismo, expresaron sus preferencias en relación con la tipología de cursos y niveles de formación que tomarían en esta metodología (Figura 3.1). Llama la atención cómo las opciones más atractivas para los jóvenes son en la educación no formal las certificaciones y en la educación formal la realización de maestrías – que al sumarlas con los *Master of Business Administration* (MBA) superan incluso las primeras– y doctorados bajo este modelo.

Figura 3.1. Tipo de educación *E-learn* o virtual que tomarían los encuestados



Fuente. Dinero, 2016.

3.2.2 Evolución del E-learning o educación virtual en Colombia

En Colombia, como en otros países de América Latina, se hace una apuesta por el *E-learning* o educación virtual. De acuerdo con los datos de Ministerio de Educación Nacional, en el país va en aumento el número de estudiantes de matriculados en esta metodología, así como su oferta de programas (Tabla 3.8). Luego se visualiza el incremento de programas registrados en el Ministerio de Educación Nacional en metodología virtual (Figura 3.2).

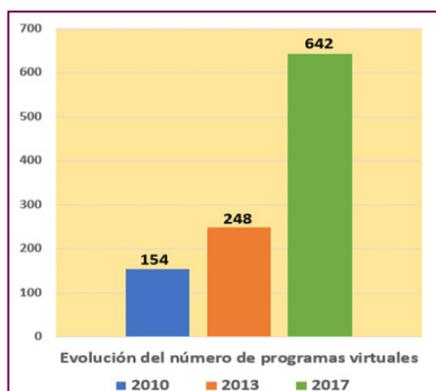
Tabla 3.8. Estudiantes matriculados en educación superior en el periodo de 2015 a 2016 discriminado por metodología

Año	Presencial	Distancia tradicional	Virtual
2015	2 281 994	536 570	136 712
2016	3 854 266	537 615	221 541

Fuente. Elaboración propia, a partir del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, 2016 y 2017.

De acuerdo con la información anterior (Tabla 3.8), la matrícula en programas de educación superior en la metodología virtual creció en 2016 en 84 829 estudiantes, lo que representa un 38 %, que se contrasta con el porcentaje de crecimiento de la matrícula en distancia tradicional, que se incrementó solo en 1045 estudiantes, lo que representa solo el 0,1 % de crecimiento.

Figura 3.2. Programas de educación superior registrados en metodología virtual en el Ministerio de Educación Nacional durante 2010, 2013 y 2017



Fuente. Elaboración propia, a partir del SNIES 2012, 2013 y 2017.

Doce IES concentran el 70 % de la población estudiantil virtual en educación superior (Tablas 3.9 y 3.10)⁹ en el periodo de 2015 a 2016, y solo dos de ellas cuentan con acreditación de alta calidad: la Universidad EAN en Bogotá y la Fundación Universitaria CEIPA en Medellín.

Tabla 3.9. Universidades que concentran el 70 % de la población matriculada en metodología virtual a diciembre de 2016

IES	Número de estudiantes matriculados
Politécnico Grancolombiano	45 128
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	13 688
Universidad de Santander	7650
Fundación Universitaria del Área Andina	7474
Corporación Universitaria Iberoamericana	7329
Fundación Universitaria Católica del Norte	6670
Fundación Universitaria CEIPA	5516
Universidad EAN	5294
Universidad Autónoma de Bucaramanga	5084
Fundación Universitaria de Asturias	2802
Universidad de Antioquia	2791
Universidad Tecnológica de Bolívar	2524

Fuente. Elaboración propia, a partir del SNIES, 2017.

Tabla 3.10. Universidades que concentran el 70 % de la población matriculada en metodología virtual a diciembre de 2016

IES	Número de estudiantes matriculados
Politécnico Grancolombiano	58.368
Universidad Nacional Abierta y a Distancia	25335
Corporación Universitaria Iberoamericana	14.220
Universidad de Santander	11486
Fundación Universitaria del Área Andina	9007
Corporación Universitaria de Asturias	7.696
Fundación Universitaria Católica del Norte	6551
Universidad EAN	5769
Fundación Universitaria CEIPA	5665

⁹ Se excluyen los datos de población de matriculados en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en la metodología virtual, por cubrir programas de nivel que no corresponden al ámbito de la investigación, aunque cabe resaltar que a diciembre de 2016 el SNIES reportó 33 000 estudiantes en la metodología.

Tabla 3.10. Universidades que concentran el 70 % de la población matriculada en metodología virtual a diciembre de 2016 (Continuación)

IES	Número de estudiantes matriculados
Universidad Autónoma de Bucaramanga	5202
Universidad de Antioquia	3150
Universidad Tecnológica de Bolívar	2883

Fuente. Elaboración propia, a partir del SNIES, 2017.

Si se contrasta la matrícula de estudiantes en programas con registro en metodología virtual ante el Ministerio de Educación Nacional alcanzada en 2016 con respecto a la de 2015, se observa que esta población en general creció en todas las instituciones. Así, el Politécnico Gran colombiano obtuvo un crecimiento del 23 %, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia del 46 %, la Corporación Universitaria Iberoamericana del 48 % que desplazó a la Universidad de Santander y a la Fundación del Área Andina que obtuvieron un 33 y un 15 % de crecimiento, respectivamente; además, ambas ocupan el tercer lugar por número de estudiantes matriculados en la metodología virtual.

Así mismo, la institución que más creció en número de estudiantes, al lado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y la Fundación Universitaria del Área Andina, fue la Corporación Universitaria Asturias, que creció un 63 % y pasó de ocupar el puesto 11 al 6. La Universidad de Bolívar incrementó su matrícula de estudiantes virtuales en un 12 %, la Universidad de Antioquia en un 11 %, la Universidad EAN en un 8 %, seguida de la Fundación Universitaria CEIPA con un 3 % y la Universidad Autónoma de Bucaramanga con solo un 2 %. La única IES que tuvo un descenso en su población virtual fue la Universidad Católica del Norte con un 19 %.

3.3 Tendencias del E-learning o educación virtual

Las tendencias que se han generado en el ámbito del *E-learning* o educación virtual tienen varios frentes que deben ser considerados, entre ellos, por supuesto, el de las herramientas y los recursos, el de la innovación en la pedagogía, en las organizaciones, en los procesos, etc. En este capítulo, vamos a hacer énfasis, principalmente, en las tendencias en las herramientas y en las pedagogías en esta metodología, sin que ello signifique que las demás son de menor importancia.

3.3.1 Tendencias en herramientas y recursos

El mercado global del *E-learning* o educación virtual se está configurando como un organismo vivo en el que las expectativas de negocio alrededor de esta actividad son muy elevadas, y tanto inversores públicos como privados vienen realizando apuestas importantes en este campo. Igualmente, los consumidores y clientes finales de los productos del sector demandan herramientas más accesibles y amigables, donde la información que se ofrezca conjugue las virtudes de la calidad, la seriedad, la fiabilidad de los contenidos y el entretenimiento en la forma de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, se han realizado diversos estudios y encuestas para tratar de determinar cuáles son las tendencias actuales que en el marco del *E-learning* o la educación virtual se están configurando en lo relacionado con herramientas y recursos. Es el caso de *eLearningArt* que publicó una encuesta realizada a 49 expertos, *E-learning Market Trends & Forecast 2014-2016* (Docebo, 2014), que presenta previsiones de crecimiento del *E-learning* en el mundo, y *The Worldwide Market for Self - Paced elearning Products and Services: 2011 - 2016 Forecast and Analysis* (Ambient Insight, 2013), de la cual pueden derivarse al menos siete tendencias del *E-learning* o educación virtual: *Mobile learning*, *Microlearning*, videos, social *E-learning*, MOOC, gamificación y el uso del *Big Data*.

3.3.1.1 *Mobile learning*

El aprendizaje móvil o *m-learning* se refiere a una serie de contenidos *online* que se diseñan específicamente para dispositivos móviles o que siendo contenidos *E-learning* o virtuales se transforman, desde un modelo de diseño instruccional, considerando su compatibilidad con el dispositivo móvil que es lo que se conoce como *responsive*. Las personas acceden cada día más a los contenidos digitales a través de dispositivos móviles; los teléfonos inteligentes, tabletas o una combinación de ambos no son ya una novedad, y su empleo en procesos educativos tampoco.

El *Mobile learning* es una de las tendencias que se considera como de mayor crecimiento, precisamente porque permite movilidad y accesibilidad en cualquier momento, desde cualquier sitio. Además, brinda:

- Mayor libertad y flexibilidad de aprendizaje: el teléfono móvil es un aliado las 24 horas cuando la inspiración llega.
- La posibilidad de utilizar juegos de apoyo en el proceso de formación: la variedad de juegos generados para móviles impulsa la creatividad y la colaboración.
- *Just in Time, Just for Me* lo que el estudiante quiere, cuando el estudiante lo quiere.
- Navegación sencilla.
- Acceso inmediato a datos y avisos: los usuarios pueden acceder en forma rápida a mensajes, correos, recordatorios y noticias generados en tiempo real.
- Mayor autonomía: puede personalizar el equipo móvil más fácilmente que un computador.

3.3.1.2 *Microlearning*

El *Microlearning* ofrece pequeñas píldoras formativas centradas en un solo tema o concepto y que pueden estar apoyadas con otros recursos formativos. Implica el uso de *mini-bytes*¹⁰ de contenido *E-learning* que el usuario puede incorporar a su planificación diaria y que no le ocupará mucho espacio en su agenda. Entre sus estrategias, se encuentran los videos cortos cinco a diez minutos, documentos con alrededor de trescientas palabras, lecciones específicas, infografías, gráficos y otros recursos caracterizados siempre por ser concisos. Es muy utilizada en la formación empresarial por la flexibilidad que ofrece en la inversión del tiempo que se dedicará al estudio y por su adaptabilidad a cualquier tipo de dispositivo –móvil, PC, tableta, etc.–.

Algunos ejemplos de Microaprendizaje que se pueden señalar son:

- El envío de un *mail* con una infografía básica sobre cómo crear una cuenta en un sistema de la empresa.

¹⁰Se hace referencia a información limitada en cuanto a su extensión, mucho menor de la cantidad acostumbrada. Al ser considerada la información en el entorno digital, la referencia es que esta es menor de un bytes.

- El envío de mensajes de *Whatsapp* indicando acciones de seguridad sobre su cuenta de usuario.
- La participación en un grupo cerrado de una red social de la empresa para ver videos con consejos para la realización de actividades concretas.

3.3.1.3 Videos

La tendencia a incorporar contenidos audiovisuales en los procesos de formación es un movimiento en verdadero crecimiento. En este sentido, vale la pena señalar que el video educativo es ya por excelencia una de las tendencias consolidadas en el *E-learning* o educación virtual, y que una gran parte de los contenidos disponibles en Internet se encuentran en este formato. Actualmente, se incluyen videos cortos, videos interactivos cortos, microvideos, *Live Streaming* y los que son generados por los estudiantes.

La mayoría de los cursos ahora son videocursos, con videotutoriales, videoseSIONES y tutorías mediante videollamadas. Esto se debe, en gran parte, a la posibilidad que brindan para contar una historia, aprender una nueva habilidad, o ver más del mundo.

Las claves para desarrollar contenidos de video *learning* son tiempo, eficiencia y costo.

Cuando se desarrolla un video, se tiene que pensar en el tiempo que hoy destina una persona para verlo y el contexto de consumo del mismo, teniendo en cuenta múltiples indicadores de mercado, como el que nos entrega YouTube, donde los contenidos audiovisuales no superan los 10 minutos de duración. En relación con la eficiencia, es central planificar cómo construiremos el contenido, prestando atención a cada palabra, el formato del archivo, cada imagen... para lograr el impacto esperado y necesario. (Biscay, 2006).

Para 2019, el video será responsable del 80 % del tráfico de Internet en todo el mundo. Se espera que los usuarios compartan casi un millón de minutos de contenido de video cada segundo del 2019. (Gonzales, 2017).

3.3.1.4 *Social E-learning*

Si el uso de la tecnología y el Internet favoreció en un primer momento la aparición de *E-learning*, las herramientas 2.0 han dado paso al *Social E-learning* que permite construir un conocimiento conjunto a través de la colaboración e interacción entre compañeros y directivos de una organización. Se trata de nuevas estrategias de formación que dan respuesta a las demandas actuales y futuras para crear aprendizaje de valor en las organizaciones y que por tanto se refieren a un aprendizaje más personalizado, más concreto y más segmentado que permitirá elegir y configurar el propio aprendizaje.

Las herramientas del social *E-learning* permiten, frente a las tradicionales plataformas de formación *online*, basadas en estructuras y ritmos más rígidos —canales como *Facebook*, *Twitter* o *LinkedIn* ofrecen nuevas vías de colaboración entre los estudiantes, nuevas formas de presentar y desarrollar trabajos grupales, nuevos espacios de debate, solo por mencionar algunas—. Por esto, una estrategia *Social E-learning* debe contar con una tecnología sencilla y accesible, que permita a los usuarios interactuar sin necesidad de contar con conocimientos técnicos especializados.

Algunas razones que explican el auge del *Social E-learning* son:

- Los usuarios pueden participar activamente en la construcción de su experiencia, en lugar de limitarse a absorber pasivamente el contenido que se les ofrece.
- El uso de herramientas colaborativas permite poner en juego habilidades como el trabajo en equipo, un factor determinante en otros contextos de la vida.
- El contenido se percibe como algo dinámico y que puede ser fácilmente actualizado.

3.3.1.5 MOOC

Los MOOC (*Massive Open Online Course*) se han convertido en una de las tendencias que se ha consolidado más rápidamente y con un gran nivel de crecimiento. Muchas de las iniciativas MOOC han nacido al albor del ambiente universitario. Los centros de educación superior entraron en el mercado del *E-learning* o educación virtual utilizando modelos sin ánimo de lucro, aprovechando su conocimiento del aula tradicional para aplicarlos a las metodologías de aprendizaje *online*.

El estudio *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States* (Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC, 2013) plantea algunos aspectos que ha estimulado su crecimiento. El 50 % de los encuestados consideraron que los MOOC tienen un efecto positivo para los universitarios a la hora de determinar si el aprendizaje *online* es apropiado. Así mismo, el 50 % de los académicos universitarios que participaron en la investigación consideran que los MOOC gozarán del suficiente prestigio, respeto y validez profesional en el ámbito laboral.

Por otra parte, *E-learning Infographics* (2016), web especializada en *E-learning*, señala que gran parte del auge de los MOOC se debe a la existencia de entidades sin fines de lucro como MITx o edX o de instituciones con voluntad lucrativa, como es el caso de Coursera o Udacity, que se han constituido es sus principales actores (Tabla 3.11).

Tabla 3.11. Dinámica de las tres principales plataformas para MOOC

Descripción	Coursera	edX	Udacity
Usuarios	7.1 millones	2.1	1.8
Número de cursos	571	130	33
Centros colaboradores	107	30	16
Número de nacionalidades que participan	190	225	190

Fuente. Elaboración propia, a partir de E-learning Infographics, 2016.

No obstante, es indispensable no dejar de considerar también la importancia que vienen cobrando, en el ámbito del *E-learning* o virtualidad, otros actores como es el caso de *iTunes* y *Knewton*, *Udemy* y *Udemi* (Tabla 3.12).

Tabla 3.12. Dinámica de otras plataformas

iTunes	Se estima que más de 1000 universidades y facultades a lo largo del planeta utilizan esta aplicación que permite descargar conferencias gratuitas impartidas en instituciones como Stanford University, Yale University, Massachusetts Institute of Technology (MIT); en museos como Museum of Modern Art (MoMA); en bibliotecas como la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos; y en otras instituciones educativas. Actualmente, hay más de 75 000 archivos disponibles para descargar; y según Apple, se han producido más de 700 millones de descargas a través de esta aplicación.
Udemy	Es una plataforma en la que expertos ponen su conocimiento al servicio de los usuarios sobre un abanico temático muy variado. Algunos cursos son libres, mientras que otros están basados en unos precios que varían desde los USD 5 hasta los USD 250.
MITx	Esta plataforma ofrece una cartera de cursos gratuitos del MIT para la comunidad virtual de alumnos de todo el mundo.

Fuente. Elaboración propia, a partir de E-learning Infographics, 2016.

A continuación, también se plantean algunas de las razones que explican la popularidad del *E-learning* o educación virtual en formato gratuito:

- La posibilidad de aprender a cualquier hora, en cualquier lugar y al propio ritmo de cada estudiante.
- Puede ser una forma de mostrar iniciativa a los posibles empleadores.
- Se trata de un recurso que permite explorar nuevos campos de aprendizaje sin costo alguno en concepto de tasas.
- Es una manera de refrescar temas que se han estudiado en el pasado o de aprender sobre nuevos avances en el campo temático sobre el que se estudió en la universidad.
- No hay ningún inconveniente o problema si no se acaba el curso.
- Permite un acceso universal a información de calidad.

3.3.1.6 Gamificación

El concepto de gamificación, que por cierto está muy de moda actualmente, se refiere al uso de herramientas, diseños y aplicaciones para desarrollar juegos y videojuegos aplicados a un contexto diferente del de ocio, en este caso, de la educación, por lo que se busca apoyar el juego didáctico. En este sentido, Deterding (2011) resalta ese propósito de la gamificación de «hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador». Bunchball (2010) comenta que su fin es «lograr participación e implicación del usuario»; Zichermann habla de «involucrar a los usuarios». Por último, Burke (2011) de «actividades divertidas». Así, es claro que la gamificación parte de un contenido didáctico, y es lo que en su contexto se define como «una actividad aderezada con elementos o pensamientos del juego», es decir, «con el espíritu del juego» (Rodríguez, 2014).

Bajo este marco, el empleo de mecánicas de juego en el *E-learning*, y en general en los entornos de aprendizaje virtual, está adquiriendo una fuerza notable, en especial como estrategia para potenciar la motivación, la concentración, la capacidad de toma de decisiones, de resolución de problemas, entre otras muchas habilidades y competencias, gracias a sus posibilidades de expansión, así como por su alto grado de aceptación entre los usuarios. Este recurso, concebido didácticamente, promueve la innovación y facilita la integración y el impulso al compromiso y mejora continua y fomenta un aprendizaje divertido y diferente.

Por lo anterior, vale la pena diferenciar entre lo que es un *game* y la gamificación (Tabla 3.13), precisamente para poder vislumbrar su potencial en el ámbito del *E-learning* o educación virtual (Santamans, 2014).

Tabla 3.13. Diferencias entre el game y la gamificación

Game	Gamificación
<ul style="list-style-type: none"> • Define reglas y objetivos. • Existe la posibilidad de perder o de ganar. • Jugar al videojuego es intrínsecamente reconfortante. • Tal y como está concebida la industria hoy en día, son, por lo general, costosos de desarrollar y comercializar. • El contenido se adapta para que encaje en la historia y en las escenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa, en general, en una colección de tareas que ofrecen puntos o algunas recompensas. • El objetivo es motivar a la gente a tomar algún tipo de acción o a hacer algo. • Ser intrínsecamente reconfortante es una opción, nunca el fin en sí mismo. • Suele ser más fácil de concebir y más barata. • El contenido se respeta prácticamente en su totalidad, aunque eso no impide introducir características que permitan hacerlo más atractivo.

Fuente. Elaboración propia, a partir de Santamans, 2014.

En definitiva, la gamificación está implicando un cambio de paradigma en la educación, donde se requieren estrategias que transformen las prácticas tradicionales por otras más innovadoras que atiendan de mejor manera a los gustos, a las preferencias y a las necesidades de los estudiantes y que se combinen de manera armónica con los diversos modelos educativos.

3.3.1.7 Big Data

El uso del *Big Data* de una manera inteligente puede ayudar a dar una mejor experiencia a los estudiantes *E-learning* o virtuales e, incluso, puede facilitar la identificación de sus patrones de comportamiento, información que puede contribuir a la generación de estrategias para incrementar el porcentaje de estudiantes que finaliza cursos y programas (*E-learning Art*, 2017).

Además, el *Big Data* ofrece una manera inteligente para el mejoramiento del contenido y de los itinerarios de aprendizaje, posibilita la identificación de las necesidades de los estudiantes, determina puntos de abandono de los usuarios con perfiles similares, distingue los contenidos más valorados, entre otros aspectos de relevancia para la retención estudiantil.

En el contexto de la educación *E-learning* o virtual, se viene incrementando el uso de aplicaciones educativas derivadas del *big data*, para analizar los diferentes procesos que intervienen en el aprendizaje, con el fin de poder establecer necesidades, identificar tendencias en lo académico, caracterizar la dinámica y los comportamientos de los estudiantes, sus hábitos de estudio, lo que mejor les funciona, entre otros aspectos, que brindan información a partir del establecimiento de patrones de desempeño y de rendimiento. Así, al conocer de mejor forma a los estudiantes, permite el diseño de acciones pertinentes y acordes con su perfil y necesidades, así como el diseño de itinerarios más personalizados.

Bajo esta perspectiva, en el ámbito del *big data* aplicado a la educación, ha emergido una serie de enfoques para su análisis como el *learning data* (LA), *educational data mining* (EDM), *academics analytics* (AA) o *web analytics* (WA), solo por mencionar algunos, y que se convierten en herramientas que, como se planteó, buscan optimizar procesos, aprendizajes, logros e incluso disminuir la deserción, que en el contexto del *E-learning* o educación virtual en Colombia ronda el 60 %¹¹.

3.3.2 Tendencias pedagógicas

3.3.2.1 Aprendizaje ubicuo

Al hacer referencia al aprendizaje ubicuo, se está haciendo alusión a un paradigma educativo que caracteriza a las sociedades posindustriales de la información y el conocimiento, en el que se ha dejado de lado la creencia tradicional de que las personas son repositorios de información pasivos y se han desdibujado las divisiones hasta ahora definidas entre las actividades o los ámbitos de la vida que usualmente se han visualizado como separados: trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado, todo esto gracias a las nuevas tecnologías.

¹¹ Dato registrado por el Ministerio de Educación Nacional para 2017 en los programas de educación a distancia (combinada y virtual) en Colombia.

Ubicuidad significa, según el Diccionario de la lengua española (RAE, 2014), «que está presente a un mismo tiempo en todas partes». En el contexto de la educación, se suele definir como aquel que se produce en cualquier lugar o momento a la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes, y que de acuerdo con Burbules (2012), implica tener acceso continuo a la información en un nivel nunca antes visto, lo que puede darse gracias a la portabilidad de las diferentes tecnologías que posibilitan distintas modalidades de formación, entre ellas: *E-learning*, *m-learning*, *b-learning* y *u-learning*, y además generan nuevas prácticas sociales. Así la formación ubicua integra el aprendizaje y la tecnología ubicua dentro de una estrategia formativa.

Burbules (2014) señala que hay que ver la ubicuidad desde diferentes dimensiones, entre ellas, la temporalidad, el aprendizaje permanente, las redes y los flujos transnacionales y globalizados. La ubicuidad en un sentido temporal «en cualquier momento» del eslogan «en cualquier lugar» se encuentra fuertemente vinculada a la ubicuidad espacial y a la interconexión continua y donde el cambio temporal va más allá de la disponibilidad 7/24, pues refleja también un sentido de tiempo desplazado. Por ejemplo, esto se puede apreciar en el uso de aparatos de televisión que permiten rebobinar una transmisión en vivo, o en la creciente práctica de comunicación que utilizan herramientas asincrónicas –como sucede en los programas de educación *E-learning* o virtual– y que marcan una cierta personalización de los calendarios.

Lo anterior significa que potencialmente cada momento se puede convertir en una instancia de aprendizaje, no solo en la cotidianidad en la que esto siempre fue así, sino también, en un sentido de oportunidades de aprendizaje intencionales y estructuradas, que se integran con mayor facilidad a las rutinas de la familia, el trabajo y el entretenimiento.

Por su parte, considerar la ubicuidad como aprendizaje permanente se refiere no a la educación de adultos, sentido en que es usual utilizar el término, sino de significar la disposición realmente permanente de oportunidades de aprendizaje y un cambio en el conjunto de expectativas acerca del crecimiento y del desarrollo continuo de habilidades y de conocimientos. Así, la brecha entre el aprendizaje formal e informal, en palabras de Burbules (2014), ¡desaparecerá! y será ajustado al tiempo, anclado a las necesidades de una cuestión, un problema o una situación

inmediata. Con él, el control de cuándo, dónde, cómo y por qué uno está aprendiendo estará en mayor medida en manos de los estudiantes, y el enfoque motivacional de aprendizaje se reorientará hacia las necesidades y los propósitos que él tenga en el momento.

Para comprender la ubicuidad en el sentido de redes y flujos transnacionales y globalizados, es necesario comprender que se hace referencia a flujos de gente, de información, de ideas y más. Una persona jamás está única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentra físicamente, sino que está situado en un conjunto de relaciones y contingencias que afectan a y son afectados por estos procesos cada vez más globales.

El aprendizaje para un futuro globalizado, por tanto, implica más que el simple hecho de tener amigos por correo electrónico en otros países, realizar algún tour o programa de intercambio, o aprender acerca de las costumbres de países lejanos y exóticos; corresponde a las interconexiones básicas que se dan entre las personas, los lugares y procesos dispares y las maneras en las que estas influyen en y afectan algunas elecciones que, a primera vista, son individuales y personales. (Burbules, 2014, p. 5).

Si bien es innegable el efecto de la tecnología ubicua sobre el aprendizaje y en particular sobre su ubicuidad, la que se viene fortaleciendo gracias a la posibilidad de una conectividad más o menos continua, a la carga y descarga de información de todo tipo, a la interacción con otras personas a un clic de distancia, a la tecnología portátil incorporada en gafas, celulares y muchos otros artefactos, y en general a la integración con la tecnología, aquella se está entretejiendo en la trama misma de la experiencia ordinaria. También es importante dejar claro que lo que hace que el aprendizaje ubicuo sea diferente de la forma de aprender que hemos heredado — basada en aulas y enfoques a partir del uso de libros de texto— son las máquinas, y como lo señalan Cope y Kalantzis, el uso de equipos nuevos no significa que el aprendizaje ubicuo se convierta en realidad. Además, aún las posibilidades reales de acceso a tecnologías ubicuas es bastante desigual, no solo en Colombia, sino en Latinoamérica y muchos otros países del mundo, por lo que es importante que esta tendencia se siga consolidando.

3.3.2.2 Aprendizaje en red

Gracias también a la incorporación de la tecnología a los diferentes ámbitos de la vida y en particular a la educación, se habla de aprendizaje en red, que, en principio, es aquel que se produce en el marco de un entramado de vínculos sociales, pero, cuando este se encuentra orientado a la construcción colaborativa de conocimiento, adquiere el formato de una «red de aprendizaje», que está formada por personas que comparten un interés específico como punto central de interacción que buscan enriquecer la experiencia de aprendizaje tanto en contextos de educación formales – instituciones y organizaciones– como en otros ámbitos no formales –redes de consulta y de colaboración espontánea–.

De forma más precisa, Sloep y Berlanga (2011) definen las redes de aprendizaje como entornos mediados por tecnología que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando al compartir información. Al respecto, Gros (2011) considera que los procesos de aprendizaje colaborativo tecnológicamente mediados dependen de tres elementos, a saber:

- **La situación de aprendizaje:** que requiere un diseño pedagógico centrado en la actividad para que el aprendizaje sea posible.
- **Las características del grupo:** considerando que los grupos pocas veces tienen características similares, se puede esperar que las propuestas pedagógicas difieran en sus resultados dependiendo del modo en que se articulan los vínculos entre los participantes. Sin embargo, es indispensable configurar estrategias, incluso de intervención docente, para favorecer un clima favorable para el aprendizaje colaborativo.
- **La tecnología:** que debe ser entendida como un artefacto que no solo media sino que además modifica las relaciones humanas (Burbules y Calister, 2001). Si bien esta favorece la construcción de redes sociales al resolver problemas de espacio, de tiempo y otros vinculados a la presencialidad, ella en todos los casos debe facilitar igualmente la colaboración.

Considerando que es la construcción colaborativa del aprendizaje el eje central del aprendizaje en red, vale la pena abordar la diferenciación que hace Gros (2011) entre cooperación y colaboración. La primera subdivide tareas independientes y requiere una coordinación final que ensamble las partes; la segunda supone una articulación sincrónica donde se conserva el concepto de un problema común a lo largo de todo el proceso. Esto implica que el trabajo colaborativo, desde una perspectiva pedagógica, resulta más complejo, en tanto debe promover que las redes de aprendizaje logren establecer este nivel de ensamblaje, requiriendo una consigna de trabajo que lo haga viable o al menos no lo obstaculice deliberadamente.

Desde la perspectiva pedagógica, el aprendizaje en red es una tendencia creciente sobre la cual aún se aprende en las instituciones de educación y por su puesto desde los agentes que hacen parte de ellas, y en la que se ponen a disposición herramientas cada vez más novedosas que posibilitan una verdadera construcción colaborativa del aprendizaje.

3.3.2.3 Aprendizaje situado o contextualizado

La naturaleza de la educación virtual pone de manifiesto la presencia de diversas identidades individuales y sociales en el escenario de aprendizaje y, en este sentido, la multiplicidad de contextos de referencia de los estudiantes que se hacen presentes en el proceso educativo afectan la percepción y el procesamiento de los aprendizajes. Quizá por esto una de las tendencias pedagógicas que se observa en esta metodología de formación es el aprendizaje situado, que de manera genérica puede entenderse como «una forma de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria» (Stein, 1998), lo que pone de manifiesto un complejo entramado de relaciones existentes entre el conocimiento y el entorno donde este se produce.

El conocimiento situado surge como una tendencia del socio-constructivismo que parte de los desarrollos de Vigotski —entre ellos el de zona de desarrollo próximo—, que postula que existe una relación entre el aprendiz y el contexto, estructurada sobre una base práctica; por ello, para que el aprendizaje sea efectivo, el aprendiz debe estar activamente envuelto en un diseño de instrucción real.

Bajo esta perspectiva, puede sostenerse que lo «situado» del aprendizaje hace referencia a un principio básico: la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales, sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad, por una gran diversidad de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones.

El aprendizaje situado exige en una actividad creativa de interpretación del mundo, requiere que los estudiantes operen en situaciones «reales» y «auténticas» semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos, incluidos los frutos del conocimiento socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, etc. (Sagástegui, 2004).

Así, el aprendizaje es un proceso de construcción que parte de los saberes previos del individuo, pero que es inseparable de la situación en la que estos se producen. En otras palabras, el proceso tiene lugar «en» y «a través» de la interacción con otras personas, de las que puede recibir andamiaje o mediación –es decir, una especie de guía u orientación de parte de estos interlocutores–, pero que al ser una actividad «situada» los conocimientos y el entorno guardan íntima relación. Gracias a ello, los problemas de descontextualización de los conocimientos disminuyen en gran medida, y aumenta notablemente la transferencia del saber al contexto. Podría señalarse que se habla de un tipo de aprendizaje que se basa o es propiciado por una situación específica más que por teorías, es decir, de un aprendizaje donde los estímulos ambientales producen conocimiento.

Con respecto a las estrategias que se vienen planteando para atender al aprendizaje situado o contextualizado, se viene trabajando en acercar el conocimiento a las personas, quizá esta sea una de las razones del auge de las microlecciones y de todos los diseños para el aprendizaje *mobile*.

3.3.2.4 Aprendizaje Basado en Problemas

Barrows (1986) define el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como «un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos

conocimientos». En esta metodología, los protagonistas del aprendizaje son los propios estudiantes, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso. Prieto (2006) señala que «el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos» (p. 186).

- Entre los principios en los que se sustenta el ABP, se pueden mencionar:
- El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Así, el ABP ayuda al estudiante a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas, de Miguel (2006) destaca:

- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades de comunicación –argumentación y presentación de la información–.
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia.

Además, vale la pena destacar que, durante el proceso de interacción de los estudiantes, para entender y resolver el problema, se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

3.3.2.5 Conversaciones bidireccionales

Uno de los retos que enfrenta la educación es generar estrategias que permitan vincular prácticas que ocurren en el entorno y que han transformado los procesos de interacción y comunicación entre las personas, gracias a herramientas de comunicación que facilitan una comunicación bidireccional.

Bajo esta perspectiva, una de las tendencias en el *E-learning* se encuentra en propiciar comunicación bidireccional, no solo en la interacción docente y estudiantes, sino centradas en posibilitar la captura de las opiniones de los estudiantes sobre los contenidos, las actividades de aprendizaje y, en general, sobre la dinámica del aprendizaje de forma tal que se constituya una conversación que permita una acción pedagógica desde la cual se puedan ir ajustando todos los elementos de aprendizaje en ruta hacia una mayor pertinencia y significación para los estudiantes.

Esta comunicación bidireccional se caracteriza por que:

- Todos sus agentes de la institución educativa pueden mantener una comunicación directa.
- La comunicación –emisión-respuesta– puede ser inmediata.
- La comunicación puede ser realizada a través de muchos canales sociales –se puede empezar en *Facebook* y puede terminar llegando a otros espacios como *Twitter*, *LinkedIn*, *YouTube*...–. No tiene por qué mantenerse en el canal en el que se ha iniciado.

3.4 Algunas innovaciones en universidades de educación a distancia en el mundo

A continuación se presentan algunas de las innovaciones que a 2016 han realizado algunas universidades de educación a distancia en el mundo (Tabla 3.14).

Tabla 3.14. Algunas innovaciones en el ámbito de la educación E-learning o virtual

Innovación	Universidad	Descripción
OU Analyse	Open University, Reino Unido	Es un proyecto basado en aprendizaje automático para la identificación temprana de estudiantes en riesgo de reprobación. El objetivo general es mejorar significativamente la retención de los estudiantes.
Proyecto TeSLA	Open University, Reino Unido	El proyecto consiste en un sistema de evaluación electrónica que garantiza la autenticación y la autoría de los alumnos en ambientes de aprendizaje en línea y combinados. Es un proyecto multi-institucional.
Evaluación por demanda	Indira Gandhi National Open University, India	Se ha desarrollado un software bajo un esquema innovador de evaluaciones bajo demanda, bilingüe y digital. Este puede generar una gran cantidad de trabajos únicos de preguntas y paralelos exactamente de acuerdo con el diseño y plan proporcionado por cada facultad. Se han desarrollado bancos completos de preguntas bilingües que incluyen esquemas de marcado para aproximadamente doscientos cursos que cubren alrededor de treinta programas. También se han generado diseños de cuestionarios, planos y documentos de muestra para estos cursos. El banco de preguntas se utiliza para la generación instantánea de documentos de preguntas para el examen bajo demanda. También se puede usar para la generación de documentos de preguntas para exámenes de fin de curso.
My OpenLearn Profile	Open University, Reino Unido	A diciembre de 2016, los estudiantes inscritos en cualquiera de los 850 cursos cortos de en OpenLearn pueden hacer un seguimiento de su aprendizaje en un curso individual a través de su My OpenLearn Profile. Cada curso lleva un registro de actividad para imprimir o compartir en línea y una declaración de participación para los cursos completados. Insignias digitales se emiten con cada curso abierto con credencial y marcador de logro diferente: lectura, realización de cuestionarios, etc.
Blockchain y Student Tracking	Open University, Reino Unido	Esta tecnología favorece la desintermediación completa del proceso de educación –enseñanza y aprendizaje– y puede mejorar la experiencia de aprendizaje, almacenando todos los resultados de aprendizaje en un <i>portfolio</i> virtual en expansión que puede ser visualizado por todos.

Tabla 3.1.4. Algunas innovaciones en el ámbito de la educación E-learning o virtual (Continuación)

Innovación	Universidad	Descripción
ODL Readiness Tool	University of South Africa, Sudáfrica	Herramienta de preparación para ayudar a los potenciales estudiantes a evaluar qué tan preparado están para el aprendizaje a distancia, soportado mediante videos informativos, alentadores y motivadores.
Watson Analytics (IBM)	Arab Open University, Kuwait	Es una herramienta que usando el análisis predictivo permite identificar los principales factores que influyen en el progreso del estudiante, en las tasas de retención y de deserción, lo que está ayudando a mejorar la calidad de la educación y permitiendo a los responsables de la toma de decisiones abordar indicadores críticos. Estos indicadores incluyen factores institucionales específicos del estudiante o ambos, todos los cuales pueden influir en la progresión, la retención o el abandono del estudiante.
Community of Inquiry Design: CIDER	Athabasca University	Se hace referencia a una comunidad de investigación creada para el diseño de cursos a partir de la investigación de estudiantes comprometidos, desde tres elementos fundamentales: <ul style="list-style-type: none"> • presencia cognitiva; • presencia social; • presencia docente. La actividad y el debate se centran en compartir evidencia empírica, implicaciones prácticas y el uso del marco para el desarrollo de la facultad y el rediseño del curso. Así, un proyecto de investigación en curso revisa una muestra de estudios empíricos y determina cuáles patrones, si es que los hay, están surgiendo en la investigación que se está realizando.
Mejoramiento del diseño de cursos a partir de herramientas de análisis visual	Open University, Reino Unido	El proyecto partió de la implementación, evaluación y revisión de una gama de herramientas de diseño de aprendizaje, enfoques y recursos que se habían desarrollado para la mejora de la práctica del diseño curricular formal e informal. El proyecto abordó cinco líneas de trabajo interconectadas enfocadas en el desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Procesos y talleres para apoyar el diseño. • Nuevas representaciones de diseños curriculares. • Espacio social en línea para compartir experiencias de diseño de aprendizaje. • Software para visualizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes/diseños de maestros. • Entornos para promover comunidades de práctica.

Tabla 3.14. Algunas innovaciones en el ámbito de la educación E-learning o virtual (Continuación)

Innovación	Universidad	Descripción
Mejoramiento del diseño de cursos a partir de herramientas de análisis visual	Open University, Reino Unido	El proyecto incluyó la creación de una herramienta en línea llamada <i>Cloudworks</i> que permite a quienes trabajan en aprendizaje y diseño curricular ver, agregar y comentar ideas/trabajo/experiencias de diseño de aprendizaje –cada objeto agregado se denomina nube– para organizar estas nubes en línea en grupos – <i>cloudscopes</i> – y construir perfiles públicos personales de contribuciones. Cuenta con más de 4600 usuarios registrados de todo el mundo y es utilizada en varias conferencias relacionadas con el diseño de aprendizaje y con las comunidades de práctica.
Nuevo modelo de recursos de aprendizaje (PLA NIU)	Universitat Oberta de Catalunya	El PLA es una forma compacta de educación-acción sobre la base de una situación en el área de un desafío, basado en habilidades, y tiene una actividad en su núcleo. Es una actividad flexible, relaciona el contexto y al estudiante autodidacta aprendiendo. En otras palabras, un PLA es una actividad basada en la competencia que implica una situación donde los estudiantes aprenden a través de la aplicación. Por su parte, el NIU es una estructura similar a un mosaico que les permite a los estudiantes ver qué actividad se debe completar y los recursos de aprendizaje provistos para ayudarlos a hacerlo.
El cambio de Moodle a Azure mejora el rendimiento	Universitas Terbuka, Indonesia	Terbuka es una megauniversidad, con casi medio millón de estudiantes a distancia. Para mejorar el rendimiento de su núcleo, el sistema de gestión de aprendizaje basado en Moodle, lo convirtió en Microsoft-Azure en 2015. Los costos bajaron un 20 % y el Moodle disfruta de un alto nivel de seguridad y respaldo automatizado.
Mobile Learning Vans	Yashwantrao Chavan Maharashtra Open University	La iniciativa tiene que ver con un vehículo de transporte equipado con infraestructura de computación y comunicaciones. Tiene capacidad para doce estudiantes y tiene seis computadores instalados, es decir, dos estudiantes por computador. Usando un sistema de proyección multimedia, un grupo más grande de alrededor de cincuenta estudiantes pueden estar expuestos a insumos educativos, usando la Mobile Van. El generador de a bordo proporciona un suministro de energía garantizado.

Tabla 3. 14. Algunas innovaciones en el ámbito de la educación E-learning o virtual (Continuación)

Innovación	Universidad	Descripción
Centro de Apoyo Estudiantil	athabasca University, Canadá	<p>En el modelo de Centro de Apoyo Estudiantil, utilizado por la Facultad de Negocios —y algunos cursos de psicología—, para el apoyo académico y administrativo, se distribuye entre asesores de estudiantes de pregrado, expertos académicos, asesores de programas sénior y coordinadores de cursos.</p> <p>Los estudiantes solicitan ayuda a través del Centro de Apoyo Estudiantil, y su solicitud se dirige a la persona apropiada disponible. Los asesores estudiantiles de pregrado ayudan con todas las preguntas administrativas y guían a los estudiantes a través de cada paso de sus estudios, desde el registro, la finalización del curso y el programa, hasta la graduación.</p> <p>Los expertos académicos ayudan a los estudiantes con cualquier pregunta relacionada con el contenido del curso, las tareas y la preparación de exámenes. Los asesores de programa sénior ayudan a los estudiantes a cumplir con todos los requisitos de programa y curso para que puedan alcanzar sus metas académicas.</p> <p>Los coordinadores de curso tienen la responsabilidad general de supervisar las inquietudes académicas y relacionadas con los cursos.</p>
Satisfaction survey instrument	Hanoi Open University	<p>Es una encuesta de satisfacción que se utiliza para evaluar el nivel de satisfacción de estudiantes con la universidad como un todo, con el fin de que esta pueda reducir sus deficiencias y mejorar su calidad en el proceso de capacitación mediante la implementación de algunos planes de acción.</p> <p>El instrumento se centra en el análisis de ocho dimensiones, a saber: currículo, facultad, facilitador/tutor, outreach, learning center, finance, life & career, plan y servicios de soporte.</p>
A model of student loyalty	Open University Malaysia	<p>Un modelo de lealtad del estudiante universitario que incorpora constructos importantes en las dimensiones de calidad de servicio y dimensión de calidad de relación.</p> <p>La lealtad del estudiante es un factor clave que contribuye al crecimiento a largo plazo y a la supervivencia de una universidad.</p>

Tabla 3. 14. Algunas innovaciones en el ámbito de la educación E-learning o virtual (Continuación)

Innovación	Universidad	Descripción
A model of student loyalty	Open University Malaysia	La lealtad de los estudiantes está significativamente influenciada por confianza, compromiso emocional y satisfacción. En este sentido, el análisis de ruta sugiere que la calidad del servicio afecta la lealtad a través de la satisfacción, la confianza y el compromiso emocional. En este estudio, se ve claramente que la satisfacción de los clientes desempeña el papel de mediador en el efecto de la calidad del servicio en la lealtad del estudiante. El análisis de ruta también confirmó que la confianza y el compromiso emocional tienen efectos directos en la lealtad, por tanto, adquirir la satisfacción de los estudiantes a través de servicios de calidad, construir confianza y compromiso emocional son aspectos importantes para asegurar la lealtad de los estudiantes.
Mejoramiento de la enseñanza, calidad de los profesores al mejorar sus habilidades en relación con el uso de las tecnologías de manera avanzada	Open University of the Netherlands	Este es un proyecto en desarrollo financiado por Erasmus y la Comunidad Europea. Este sistema de apoyo se implementará como una comunidad de práctica (CoP) con todos los resultados del proyecto e impulsada por aspectos pedagógicos. La CoP también debe brindar la posibilidad de entrar en contacto con otros profesores y compartir experiencias sobre la enseñanza con <i>technology enhanced learning</i> (TEL). La necesidad de la CoP con estos componentes ha sido probada antes del inicio del proyecto mediante el análisis de diferentes encuestas.

Fuente. Elaboración propia, a partir de 26 breakthrough innovations at the world's open universities, 2017.

3.5 Reflexiones finales

Es imposible hablar del *E-learning* o la educación virtual sin hacerlo desde el ámbito general de la educación a distancia, ya que esta última hace parte del proceso evolutivo de la primera. Quienes se ubican en el paradigma de la formación virtual desconocen en muchas ocasiones que la educación a distancia surgió y se soportó también en tecnología; la que existía en el momento histórico en que ella nació, en especial recursos audiovisuales, textos escritos y los usos alternativos que se dio a los medios masivos de comunicación con el propósito de aprovechar su potencial en el contexto educativo.

Bajo este marco, la educación virtual es educación a distancia y se diferencia de ella no en lo fundamental: centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza, brindar nuevas alternativas espacio-temporales y nuevas formas de presencialidad desde la distancia; ni en su naturaleza mediada se distingue de esta por potenciar dichas características a partir de una gran diversidad de herramientas tecnológicas que facilitan los procesos de interacción de los estudiantes con los contenidos, con los demás estudiantes y con sus tutores; pero que además permiten generar una serie de recursos para aprendizajes más dinámicos, atractivos, motivadores, entretenidos y, en general, facilitadores de este proceso. En este sentido, no es suficiente pensar en diferenciar la educación a distancia en su forma tradicional o combinada de la educación virtual, solo porque en esta última, como plantea el Ministerio de Educación Nacional, como mínimo el 80 % de las actividades se realicen en línea o en un entorno de aprendizaje virtual.

La reflexión es más profunda: ¿Cómo se logrará que esta forma de educación a distancia que se soporta al 100 % en las TIC genere verdadero bienestar integral a los estudiantes y a los docentes en su quehacer pedagógico? ¿Cómo se van a asumir las diferentes tendencias pedagógicas y tecnológicas de manera responsable y en coherencia con los modelos educativos particulares de las IES en Colombia? ¿De qué forma el Estado va a legislar para una metodología de aprendizaje y de enseñanza que requiere que sean consideradas dimensiones distintas de las que se utilizan con los estudiantes presenciales, que son jóvenes y que pueden ser conocidos y caracterizados por estas con relativa facilidad y para quienes hasta el día de

hoy ha legislado el Estado y cuyas prácticas se han tratado de homologar a la educación a distancia tanto tradicional como virtual, sin que medien estudios que caractericen a los estudiantes de esta metodología o se les interroge por sus necesidades, percepciones, gustos, entre otros?.

De acuerdo con lo que se ha planteado a lo largo del capítulo, es evidente que el *E-learning* o educación virtual en Colombia se constituye en una alternativa para ampliar la cobertura y el acceso a la educación, en este caso particular superior; y así lo ha entendido el Estado, el que a través de los diferentes gobiernos ha generado estrategias puntuales para desarrollar una infraestructura tecnológica en materia de telecomunicaciones que se vincule a los procesos educativos, de forma tal que se pueda aprovechar todo su potencial en busca de una mejor y más incluyente educación de calidad.

Por otra parte, si bien se ha venido evolucionando en la normativa relacionada con el *E-learning* o educación virtual en específico, también es claro que aún hace falta mucho camino por recorrer en este sentido, ya que apenas se han comenzado a establecer los primeros lineamientos para su desarrollo y oferta, lo que también se refleja en las IES que continúan regulando de forma amplia y explícita sus relaciones con los docentes, estudiantes y demás actores de la metodología presencial, pero de forma incipiente con los de la metodología a distancia combinada y virtual; en parte por los vacíos normativos del Estado y en parte por un gran desconocimiento de los procesos inherentes a esta y que en muchos ámbitos son distintos.

Al mirar el entorno internacional y lo que sucede en el mundo en el *E-learning* o educación virtual, se puede señalar que existe una tendencia creciente en materia de oferta de programas en esta metodología, así como una creciente población matriculada en estos. Pero, además, y quizá es lo más interesante, se aprecian grandes innovaciones pedagógicas derivadas de la vinculación de las TIC a los procesos educativos, que están consolidando verdaderas tendencias en el campo de la educación, pero que también, hay que decirlo, no siempre se están vinculando de forma planificada a los diferentes proyectos educativos, por lo que aún falta ver cómo evolucionarán y cómo se irán consolidando como verdaderas alternativas pedagógicas para la educación virtual.

Finalmente, hay tendencias concretas como las microlecciones, o como el aprendizaje móvil y el uso de videos, que se imponen gracias a las posibilidades de la telefonía celular; igualmente el desarrollo de videojuegos con propósitos pedagógicos ha hecho de la gamificación una tendencia que se consolida como una de las de mayor crecimiento y potencial en la metodología virtual.

3.6 Referencias

- Ambient Insight (2013). *The worldwide market for self-paced E-learning products and services: 2011 - 2016 forecast and analysis*. Recuperado de <http://www.ambientinsight.com/Resources/Documents/AmbientInsight-2011-2016-Worldwide-Self-paced-eLearning-Market-Premium-Overview.pdf>
- Arboleda, N. y Rama, C. (eds.) (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá: Virtual Educa. Recuperado de http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/libro_acesad_virtual_educa.pdf
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Azcorra, A.; Bernardos, C. J.; Gallego, O. y Soto, I. (2001). *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado de http://www.it.uc3m.es/azcorra/papers/2001_Informe_de_la_AUI_sobre_el_estado_de_la_teleeducacion_en_Espana.pdf
- Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Recuperado de <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>
- Barberá, E. (2008). *Aprender E-learning*. Barcelona: Paidós.
- Barista, E. (2002). *Online learning's long curve*. Recuperado de <https://www.wired.com/new/business/0,136,36847,00.html>
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problembased learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning: conceptos básicos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Nueva York: Basic Books.

- Bill Cope y Mary Kalantzis (s. f.). *Aprendizaje ubicuo* Recuperado de http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf
- Biscay, C. E. (2006). Los estándares del E-learning. *Ciencia y Tecnología*, 5, 49-74. Recuperado de <https://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/CyT5/CYT506.pdf>
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de E-learning para el soporte de contenidos educativos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 36-47. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/view/58133>
- Bunchball (2010). *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior*. Recuperado de <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf>
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 3-14. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35719052/4472-8413-1-PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535486315&Signature=bAh7NNPa7m2Kcpj9LE2jS4j3fbY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEncounters_Encuentros_Rencontres_on_Educ.pdf
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de «aprendizaje ubicuo». *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-10.
- Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del E-learning. *RUSC: Universities and knowledge society journal*, 3(1), 1-10.
- Cabero, J. y Román, P. (coords.) (2008). *E-actividades: un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Eduforma.

- Collazos, C. A., Guerrero, L. A., Pino, J. A. y Ochoa, S. F. (2005). *Collaborative scenarios to promote positive interdependence among group members*. En J. Favela y D. Decouchant (eds.), *Groupware: Design, implementation, and use* (pp. 247-260). Londres: Springer, Berlin, Heidelberg.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Recuperado de <http://educomunicacion.es/didactica/llibroblanco.htm>
- Deterding, S. (2011). *Meaningful play: Getting gamification right*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/dings/meaningful-play-getting-gamification-right>
- Dewey, J. (1938a). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938b). *Experience and education*. Nueva York: McMillan.
- Díaz, C. J. (1999). La campaña de cultura aldeana (1934-1936). *Revista Colombiana de Educación*, 38-39. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5435>
- Dinero (2016, septiembre 24). *Así se afianza el potencial del E-learning en el mundo*. Recuperado de <https://www.dinero.com/economia/articulo/el-crecimiento-de-la-educacion-en-linea-E-learning-en-el-mundo/232215>
- Docebo (2014). *E-learning market trends & forecast 2014-2016 report*. Recuperado de <https://www.iconcept.nl/publicfiles/136/bestanden/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf>
- Drucker, P. (1959). *Landmarks of tomorrow*. Nueva York: Harper.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity*. Nueva York: Harper & Row.
- Drucker, P. (1994). The age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, 273(11), 53-80. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95dec/chilearn/drucker.htm>

- E-learning Art (2017). *9 top elearning trends of 2017*. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95dec/chilearn/drucker.htm>
- E-learning Infographics (2016, mayo 2). *The 2016 higher education online learning landscape infographic*. Recuperado de <https://elearninginfographics.com/2016-higher-education-online-learning-landscape-infographic-2/>
- European Commission (2003). *Better E-learning for Europe*. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6d5fe35f-b3ce-4636-ad5f-a445d663b9d5>
- García, L. (2002) *Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Gonzales, I. (2017, febrero 2). *Tendencias del E-learning para el 2017*. Go Digital. Recuperado de <http://godigital.pe/tendencias-del-E-learning-para-el-2017/>
- Gros, B. (dir.) (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el E-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Hablo con Gabe Zichermann sobre Gamification Summit 2012 (s. f.). Recuperado de <http://www.gamkt.com/2012/05/08/hablo-con-gabe-zichermann-sobre-gamification-summit-2012/>
- Hernández, M. E. (2006). *Estándares y especificaciones E-learning: ordenando el desorden*. Recuperado de <https://www.uv.es/ticape/docs/eduardo.pdf>
- Iriarte, A. (2010). Hacia el desarrollo de la educación superior virtual. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 44(15), 185-189.
- Khan, B. (2005). Learning features in an open, flexible and distributed environment. *AACE Journal*, 13(2), 137-153. Recuperado de <https://www.learnstechlib.org/p/5987/>
- Ley 52 del 7 de julio de 1981, por la cual se crea la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá y se dictan otras disposiciones.

- Linderman, E. (1926a). *The human organization: Its management and values*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Linderman, E. (1926b). *The meaning of adult education*. Nueva York: New Republic.
- López, J. y Leal, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Gestión 2000.
- Merino, J.V. (2009). La escuela centrada en la comunidad: un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- Meza-López, L. D., Torres-Velandia, S. Á. y Lara-Ruiz, J. de J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad E-learning. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 48, 1-21. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/48/meza.pdf>
- Miguel, M. de (dir.) (2006). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-338171_archivo_pdf.pdf
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa.

- Rodríguez, R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42598>
- Rodríguez, L. (2017, junio 23). *Radio Sutatenza, el medio con el que los campesinos le 'hicieron la guerra' a la ignorancia. Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/radio-sutatenza-una-revolucion-cultural-en-el-campo-colombiano/529745>
- Rodríguez, R. (2009). *Metodología del trabajo académico: curso SIUP; Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Rubio, Á. L. (s. f.). *Internet y enseñanza: la educación virtual*.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. Recuperado de <https://bit.ly/2F7lbnX>
- Santamans, J. M. (2014). *El mercado global del E-learning*. Barcelona: OBS Online Business School. Recuperado de <https://bit.ly/1lr2l9f>
- Schlosser, L. y Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Charlotte: Information Ages Publishing.
- Silvio, J. (2000). *La vitalización de la universidad*. Caracas. Recuperado de <https://bit.ly/2HLFRM2>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2013). *Estadísticas*. Recuperado de <https://bit.ly/2rsnaUe>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2015). *Estadísticas*. Recuperado de <https://bit.ly/2rsnaUe>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2016). *Estadísticas*. Recuperado de <https://bit.ly/2rsnaUe>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2017). *Estadísticas*. Recuperado de <https://bit.ly/2rsnaUe>

Sloep, P. B. y Berlanga Flores, A. J. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 37, 55-63. Recuperado de <https://bit.ly/2mzVBFz>

Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. *ERIC Digest*, 195. Recuperado de <https://bit.ly/2O8UNV0>

Urdan, T. A. y Weggen, C. C. (2000). *Corporate elearning: Exploring a new frontier*. San Francisco: WR Hambrecht + Co.

4. Una perspectiva renovada del enfoque de bienestar

Francisco Chica Cañas

Introducción

Este capítulo persigue establecer la fundamentación epistemológica de bienestar desde una perspectiva de la filosofía, la psicología, la inteligencia emocional y la mirada a partir del enfoque de la universidad a distancia en Colombia. Este recorrido posibilita entender que los orígenes parten de la filosofía griega, en la que el énfasis estriba en la sabiduría como la búsqueda de la felicidad, sin perder de vista la realización de aquello que genera placer desde una perspectiva ética, que se enmarca en la concepción de bienestar y de la calidad de vida del hombre. Al tiempo que la psicología brinda un panorama sobre lo agradable y desagradable, formando una cartografía de expectativas en torno a la psique humana, que determina, en cierto modo, lo positivo y lo negativo de la vida.

Bajo esta perspectiva, el capítulo se desarrolla a partir de nueve ejes temáticos. Los primeros ocho intentan presentar una visión amplia de referentes conceptuales desde los cuales puede ser abordado el concepto de bienestar. El noveno eje introduce lo que es el bienestar en el contexto universitario.

Para comenzar, el concepto de bienestar humano se trabaja en tiempos de cambio, haciendo un recorrido desde los siglos XVIII al XX, en los que el estado asume una posición primaria para atender las necesidades básicas de la población. Posteriormente, la categoría de bienestar tendrá un tinte financiero y de globalización. El ideal de bienestar desde la perspectiva del pasado se altera con un enfoque economicista que reemplaza un bienestar asistencialista.

El concepto de calidad de vida agrupa una diversidad de conceptos, que implican lo personal, lo institucional y la sociedad, donde se aprecia el papel que desempeña los medios de comunicación. Por otro lado, se plantea la calidad de vida y la formación integral desde el enfoque de Nussbaum y Sen (2002) que entienden el bienestar como una política pública para crear capacidades en la educación, la ética y la filosofía política, a fin de atender las necesidades primarias en búsqueda de la igualdad, teniendo en cuenta la libertad, las capacidades y los funcionamientos para materializar el proyecto de capacidades.

El bienestar, como vida buena, combina el placer y la sabiduría como componentes necesarios para vivir, partiendo de una vida virtuosa entendida como el buen obrar o la vida de la felicidad, resultado de la práctica de la virtud. Por tanto, la virtud es un aprendizaje permanentemente para la vida, en la que se constituye el buen vivir y la moral. Epicuro expresa un buen vivir placentero, en el sentido de los goces del cuerpo. Después aparece la teoría estoica, que promueve vivir de acuerdo con la naturaleza y la razón. Por otro lado, de los siglos XI al XV, no se habla de felicidad, sino de una ética racional.

El bienestar, como bien común, tiene como denominador que no prevalezca el bien privado sobre las acciones éticas que le concierne a la sociedad. El bien común es un distintivo diferencial, además que persigue una justa distribución de la riqueza y la búsqueda de la paz, constituyéndose en un imperativo categórico de bienestar. Sin embargo, el bien particular es un ingrediente esencial para la realización de la persona y la sociedad. El derecho del bien común se fundamenta en personas concretas, pero abarca más que el particular, en el que no se puede instrumentalizar la dignidad del ser humano.

Por su parte, el bienestar subjetivo incluye el bienestar psicológico, que comprende los estados de ánimo y de afectos, para alcanzar la felicidad en términos medibles. En otras palabras, el bienestar se mueve con la inteligencia emocional entre lo positivo y negativo. De ahí que el componente evaluativo y cognitivo está relacionado con los estados de lo agradable y lo perjudicial. Si la persona logra atender las demandas de las necesidades básicas, lo más seguro es que desarrolle la dimensión de la autoaceptación, crecimiento personal y sentido para la vida. El bienestar subjetivo es el motor de la academia; si

el aprendiz tiene una experiencia positiva, incidirá en la satisfacción y en la realización del proyecto de vida personal.

El bienestar para crear capacidades depende de la relación de lo que puede hacer y llegar a ser mejor persona. Desde esta perspectiva diferencial, se fortalece la calidad de vida; a partir de una visión del humanismo, la política, la economía, el emprendimiento y la productividad. La capacidad depende de las oportunidades que le brinde la vida, para crecer como persona y colectivo. Por tanto, es una teoría de orden político, social y cultural, que requiere inversión por parte del Estado, sobre todo en los países latinoamericanos en vías de desarrollo, lo que quiere decir que se trabaja con las intuiciones de los ciudadanos y la capacidad política del Estado, para materializar las funciones de la libertad, los derechos humanos y el ejercicio democrático. Las capacidades forman parte de la dignidad de la persona, se requiere un ciudadano que cuide de las diez capacidades centrales –vivir una vida normal; disponer de buena salud física; tener una integridad física; emplear los sentidos, la imaginación y el pensamiento; poseer la afiliación para convivir; planificar la vida con un sentido ético; vivir de forma respetuosa y natural; participar en la vida política; poseer bienes y recursos; y derecho a la igualdad del mundo laboral–.

Ahora bien, el bienestar como inteligencia emocional se relaciona con la psique y los sentimientos. Los lazos con la familia generan confianza y seguridad para actuar en la vida. Por tal razón, más que poseer una inteligencia con alto coeficiente, se requiere una inteligencia emocional sana para proyectarse en la vida, con simpatía, afinidad y mapeo social, con el propósito de superar situaciones de un mal estrés. Esto conlleva trabajar de forma equilibrada la inteligencia emocional y la racional, esperando que las neuronas inhibitoras cumplan con su papel de control y de autorregulación en la vida académica y universitaria.

Por último, el significado del humanismo se sustenta en la dignidad humana, en tanto no debe someterse a la negación del hombre respecto de intereses políticos, económicos, culturales, de consumo y de mercadeo, de violencia y de muerte, de desigualdad social y de ausencia de equidad, de intolerancia y de injusticia y de respeto a los derechos fundamentales. En otras palabras, la dignidad humana persigue que la persona viva bien; por ende, la universidad debe propiciar en el bienestar universitario un diálogo

y compromiso con la sociedad para facilitar, en parte, un crecimiento de igualdad ante aquellos individuos que no lo tienen todo, en función de formar profesionales con conciencia, sensibilidad y responsabilidad social en el ámbito de un repertorio ético.

4.1 Bienestar humano en tiempos de cambio

Aguado et al. (2012), trabajan y rastrean el concepto de bienestar humano en tiempos de cambio, para llegar a la mercantilización del bienestar humano en la cual las civilizaciones griega y romana acentuaron la felicidad y el bienestar humano en una sociedad materialista, que posteriormente se percibe en el apogeo de la revolución industrial, en la que se imponen leyes de mercadeo, sustentadas en la oferta y la demanda, y un criterio de eficiencia. Entonces aparece la capacidad de subsistencia ligada con el mercado, con un enfoque utilitarista, abanderado por la teoría de Jeremy Bentham en el siglo XVIII. Por consiguiente, el concepto de bienestar se presenta con un enfoque economicista.

Aguado et al. (2012), sostienen que, a principios del siglo XX, se promueve el concepto de estado de bienestar, «por el cual se entiende [un] modelo general de organización social según el cual el Estado trata de proveer ciertos servicios o garantías sociales básicas a la totalidad de la población de un país» (p. 54). Se percibe que el Estado asumió un papel de función primaria, donde la población desfavorecida recibía apoyo de bienestar a través de la vía democrática, junto con la teoría del capitalismo, entendido desde la perspectiva keynesiana; sin embargo, se preocupó más por un control social que por una transformación social. Ahora, con la crisis petrolera de 1973 y la década de los ochenta,¹ se configura una economía de la globalización, que presenta una correlación con la bolsa más que con la industria. La idea económica keynesiana se va a degradar, para convertir el

¹ Se generó por la decisión de la Organización de Países Árabes Exportadores de Petróleo de no exportar más petróleo a los países que habían apoyado a Israel durante la guerra del Yom Kippur –guerra de Israel con Siria y Egipto–. Esta medida incluía a los Estados Unidos y a sus aliados de Europa Occidental. Así, el aumento en el precio del petróleo y la gran dependencia que el mundo industrializado tenía de este produjo un fuerte efecto inflacionista y una reducción de la actividad económica de los países afectados.

bienestar del Estado en un capital financiero –hacerle préstamos al Estado, que dispone de un escaso control de regulación–. Por tanto, el ideario de bienestar de la sociedad se altera por los intereses de una economía financiera, en la que se pierde la concepción de bienestar, planteada por la agenda de Grecia y Roma.

Por otro lado, el término bienestar es definido por el Diccionario de la lengua española (RAE, 2014) como: –1. m. Conjunto de las cosas necesarias para vivir bien. 2. m. Vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad. 3. m. Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica–.

Siguen comentado Aguado et al. (2012), que el concepto de bienestar se refiere al hecho de poseer cosas para elevar la calidad de vida, con el fin de experimentar una vida saludable; como se percibe, desaparece el concepto mercantilista. No obstante, en el momento actual, surge la terminología denominada calidad de vida, en la que se articula un –bienestar físico, mental y social– (p. 57), o satisfacer las necesidades básicas humanas, como un referente de beneficio en la vida; aunque este concepto igualmente se puede referir a un bienestar material o social, pero se mantiene ligado a un enfoque economicista y materialista de un grupo dominante.

También el concepto de bienestar considera los problemas de la biodiversidad, sostenibilidad ambiental, y la relación que se tiene con el planeta Tierra. Lo anterior indica que el bienestar no estriba en la cantidad, sino en el escenario social ecológico del planeta. Sin embargo, el estilo de vida occidental es consumista, que termina en la insostenibilidad de la sociedad global, porque se impone un estilo dominante economicista que incide en la calidad de vida de la humanidad.

4.2 Calidad de vida y formación integral

Para Cantú (2015), la calidad de vida agrupa demasiados conceptos de forma indistinta: puede hacer alusión a la salud, al bienestar, al confort, o puede implicar factores objetivos y subjetivos. La calidad de vida con un enfoque objetivo puede referirse a la posesión de bienes materiales y servicios que disponga la población.

Sin embargo, López y Sánchez (2009), citados por Cantú (2015), advierten que existen tres premisas que considerar para evaluar la calidad de vida: la primera de ellas concierne a la satisfacción reconocida por el individuo, la segunda a las condiciones de vida en las que subsiste la persona y la tercera a una experiencia percibida de las dos anteriores (p. 12).

Se percibe la calidad de vida desde un ámbito económico en el que se involucra a las personas y la sociedad. Igualmente, otros autores se refieren a la inteligencia emocional, a las actividades productivas y a la integración social. Por ende, la calidad de vida comprende diferentes escenarios que son de orden personal, de las instituciones y de la sociedad. Sin embargo, los medios de comunicación moldean e intervienen en este concepto en términos subjetivos, como resultado de la oferta y el consumo, de un mundo secularizado y de una sociedad líquida que responde a intereses inmediatistas y materialistas, hedonistas y pragmáticos, que ve en la riqueza y la economía el medio para ascender en la sociedad, lo que afecta directa e indirectamente los recursos naturales y el medio ambiente, por el afán depredador del hombre.

De acuerdo con lo anterior, podría decirse que la calidad de vida se relaciona con lo que hace el hombre en busca de la felicidad y del bienestar e involucra al individuo y al colectivo, que pueden encontrar dificultades cuando los ideales económicos y de riqueza afectan la psique del hombre en contextos sociales de penuria y marginalidad.

Urquijo (2014) plantea la calidad de vida desde el enfoque de Nussbaum y Sen (2002). Por esta razón, señala que Sen introduce el concepto de capacidades, basado en el de:

Igualdad de capacidades básicas, que presenta grandes limitaciones referido al bienestar y al ejercicio de la libertad. De ahí que Sen formula el enfoque: como un marco conceptual que permite evaluar y valorar el bienestar individual, los acuerdos sociales y el diseño de políticas públicas, en la sociedad. Si bien, es claro que el concepto de capacidad nace para evaluar el bienestar individual, esto no excluye que pueda ser usado en otros ámbitos de estudios diferentes al de la economía del bienestar; como las políticas públicas, el desarrollo humano, la educación, la ética y la filosofía política, entre otros. (Urquijo, 2014, p. 66).

Urquijo (2014), expresa que para Sen las capacidades tienen que satisfacer las necesidades básicas y los bienes primarios, entendiéndolos como la justicia con equidad, orientados con un propósito de igualdad hacia el bien común. Lo que significa que el concepto de capacidades se refiere a la igualdad, por tanto, ¿qué se hace con los bienes primarios para transformar a las personas en contextos diferentes y necesidades diversas?

Por otra parte, el concepto de capacidades se enmarca entre los componentes denominados funcionamientos y capacidades: el primero se refiere al alimento, a la salud, a la felicidad, a la dignidad, a participar en lo que hace la comunidad; en otras palabras, el término funcionamiento es lo que hace una persona para llegar a ser mejor persona, en medio de contextos diversos. El segundo, se refiere a los niveles de bienestar o logros que tiene una persona para alcanzar la felicidad como producto de los funcionamientos; entonces una capacidad es la combinación de diferentes funcionamientos para alcanzar las metas que se desean en la vida, centrados en la libertad como valor indiscutible de aquello que se persigue en ella. Nussbaum y Sen (2002) plantean que:

Los objetos de valor y espacios evaluativos están relacionados con la calidad de vida. Entonces los objetos de valor presentan una connotación de espacios evaluativos, desde el punto de vista del placer, la felicidad o el deseo –que tiene una incidencia positiva–. Esto implica distinguir entre los objetos relativos y aquellos que tienen un valor potencial por actos empoderados por el hombre en sí mismo. Es importante anotar que la riqueza, los bienes u otros recursos son variables, no tan decisivos en los espacios evaluativos –pueden influir de manera indirecta–, porque se concentran en la búsqueda de la libertad, desde la perspectiva de los «funcionamientos y capacidades para funcionar».

Así mismo, Nussbaum y Sen (2002) afirman que «la capacidad de la libertad depende de una multiplicidad de factores, de orden personal y social». Por consiguiente, el valor de elegir genera ambigüedades, ante una serie o rango de alternativas, frente a elecciones triviales o esenciales de la vida. Por esta razón, la libertad es una cuestión de buenas o malas cosas. Esto quiere decir que las elecciones forman parte de evaluaciones de bienestar para alcanzar los logros o metas generales propuestas por el individuo.

Así, el interés evaluativo apunta hacia la realización de metas en torno al bienestar de una persona. Esto no quiere decir que desconozca las necesidades de bienestar o los funcionamientos de las otras personas. No obstante, la incapacidad de ser feliz puede surgir en la vida y afectar el bienestar y la valoración del objeto, valor acerca del estándar de la vida personal. Por ejemplo, problemas de salud.

Es necesario aclarar que la libertad desempeña un papel decisivo en el bienestar; porque cuanto más libertad, mayor el número de opciones para elegir entre logros de bienestar-logros de libertad para bienestar. Por ejemplo, la persona que ayuna lo hace como una opción propia, en la que rechaza la opción de comer; es una elección de funcionamiento en el contexto de bienestar.

Por otra parte, Nussbaum y Sen (2002) expresan que las capacidades básicas, por debajo de la pobreza, se apartan de los intereses igualitaristas. Además, citan a Cohen, quien sostiene que los individuos se encuentran a mitad de camino para conseguir bienes, en lo que denominó «vía media», donde las utilidades adquieren valor, de acuerdo con los funcionamientos de las personas, referentes al horizonte que desean alcanzar; por ello, no se les puede denominar capacidades. Esto quiere decir que la persona persigue el bienestar como una función, en cuanto pretende hacer posible como logros de bienestar según los funcionamientos. Sin embargo, la libertad está sujeta a las circunstancias de la vida, que surgen en un momento determinado, y obstaculizan el logro de las metas. Por ejemplo, cuando un individuo se enferma, se encuentra a mitad de camino, porque no logra desarrollar las capacidades de acuerdo con los propósitos trazados en el proyecto de vida personal.

Lo anterior indica que se pueden poseer recursos económicos para materializar acciones en torno a la vida de emprendimiento; aunque la salud forma parte del funcionamiento, también se presenta como un impedimento que afecta el desarrollo libre del objetivo propuesto en la vida. Lo anterior significa que la población que vive en estado de pobreza, en parte, no dispone de los medios o recursos –agencias– para mejorar la calidad de vida y no se encuentra en un nivel de igualdad frente a una población con un alto nivel de bienestar; por ende, se halla a mitad de camino para desarrollar las capacidades. Ahora bien, la formación

integral concebida como una capacidad para hacer algo y para lograr un determinado funcionamiento conlleva una buena vida que se apoya en un instrumento político.

La formación integral implica un conocer, aprender y pensar con un pensamiento crítico el entorno que lo rodea para tomar cogniciones y decisiones evaluativas sobre la cultura, la estética, la política, la economía y la religión, entre otros; pero siempre persiguiendo el bien común. También aprender a hacer en cuanto a la producción cultural y formar parte del mundo productivo; prepararse intelectualmente para afrontar la vida y convertirse en una persona valiosa que aporta un conocimiento productivo de transformación social y con un sello humanista; asumir actitudes de entendimiento y de compromiso con la sociedad; participar de la educación para profesionalizarse y servir a la sociedad; y aprender a vivir juntos para cultivar la tolerancia, el amor y el respeto a la dignidad de la persona y la participación en política de una manera honesta y transparente, enarbolando la bandera de los valores en la práctica cotidiana de la vida.

Bajo esta perspectiva, entonces la finalidad de la formación integral radica en hacer el bien a los demás, con el propósito de promover armónicamente a la persona, con un pensamiento crítico y creativo para participar en la política, la economía, la cultura, la educación y el mundo productivo, donde desarrolle capacidades y funciones para lograr hacer realidad las metas del proyecto de vida personal.

4.3 Bienestar como vida buena

Para Vásquez y Hervás (2009) , el buen vivir se presenta en los diálogos de Platón, en el tema de Filebo,² que aborda el supremo bien, en el que combina el placer y la sabiduría como componentes esenciales del buen vivir; se hace hincapié en los placeres de la mente y no únicamente en los sentidos.

² Filebo o del placer es un diálogo de Platón útil como recurso didáctico. Los protagonistas del diálogo son Sócrates, quien ejerce de defensor de la vida dedicada al intelecto, y Filebo, defensor del placer como sumo bien.

Por otra parte, Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco*, escrita en el siglo IV a. C., ubica el tema del buen vivir en la ética, en la que se emplea el vocablo *eudemonía*, traducido como felicidad, o un buen destino, o un buen hacer; que parte de una aplicación virtuosa. La vida de la felicidad se asocia con una vida entera, en la que la virtud se concibe en obrar bien.

Aristóteles coloca la felicidad en relación con el conocimiento, en la que los hombres persiguen la sabiduría y el conocimiento como una actividad cognitiva que proporciona satisfacciones, en la que se sigue la ruta propia de la naturaleza de las cosas. Cuestiona, además, si la felicidad se logra a través de factores como el azar, o de hábitos, o de alguna intervención divina. Sin embargo, para él la felicidad es el resultado de la práctica de la virtud, que implica un aprendizaje permanente, en el que se aprende de la vida y para la vida, siendo condiciones esenciales para un buen vivir; que constituyen una vida moral, basada en la virtud y en una vida dichosa.

De acuerdo con Vásquez y Hervás (2009), para Epicuro,³ no basta con vivir bien y de modo placentero. Este entiende que la sabiduría tiene que conducir a la *ataraxia*,⁴ «a la imperturbabilidad emocional»; es decir, que nada inquiete y que nada perturbe. Así, para Epicuro, la verdad radica en el placer de los sentidos y el goce del cuerpo. La teoría de la *hedoné*⁵ de Epicuro va a competir con el concepto de felicidad en Aristóteles; junto con la teoría estoica, que promueve el coraje, la rectitud, para vivir de acuerdo con el estado de la naturaleza y la razón. Esta teoría recalca la contención del deseo, en la que asume, de cierto modo, la analogía de la teoría budista. No obstante, es conveniente clarificar que Epicuro persigue que la gente viva bien, sin prestarle atención a las limitaciones del tiempo.

³ Epicuro de Samos, filósofo ateniense fundador de la escuela conocida como Jardín cuyas ideas fueron seguidas por otros filósofos conocidos como los epicúreos que dieron origen al movimiento filosófico basado en la búsqueda de una vida feliz, mediante la búsqueda inteligente del placer.

⁴ Estado de ánimo que se caracteriza por la tranquilidad y la total ausencia de deseos o temores.

⁵ Teoría moral que pone al placer como el bien último o supremo de la vida humana.

De la misma manera, Vázquez y Hervás (2009) afirman que:

En los libros de la Biblia Judía y la tradición cristiana, se entiende la buena vida desde el horizonte ético, que colinda con el egoísmo y el materialismo. Es así como, el libro de la sabiduría asocia el buen vivir con la felicidad. Aunque, esta no es una literatura unificada doctrinalmente, ya que en el libro de «Qohelet» se manifiesta la «vanidad de vanidades», tanto en los momentos de felicidad y de placer. Por consiguiente, se impone una postura hedonista en la que el hombre vive a plenitud la vida. Por otra parte, en el libro hebreo, precristiano, se acentúa el sentido ético y antropológico, en el que se espera fortuna para una vida recta; fenómeno que no se da en la realidad, tal como lo expresa el libro de Job. En los evangelios de Mateo y de Lucas, específicamente «el sermón del monte», Jesús comenzó a decir: Dichosos los pobres, porque vuestro es el reino de Dios. Dichosos, los que ahora tenéis hambre, pues seréis hartos. Dichosos los que ahora lloráis, porque reiréis. Dichosos seréis si os odian los hombres, si os expulsan, os insultan y proscriben vuestro nombre como infame por causa del hijo del hombre. Alegraos aquel día y saltad de gozo, porque vuestra recompensa será grande en el cielo (Lucas 6, 20-23).

En las bienaventuranzas, los así felicitados serán recompensados, no en esta vida, sino en la otra. Esto indica que la felicidad será recompensada en la otra vida y no en esta. Se aprecia que la enseñanza cristiana percibe este mundo presente como un valle de lágrimas, entendiendo que esta vida es pasajera, que está sujeta a la temporalidad y a las flaquezas de las enfermedades. Esto quiere decir que la vida mortal tiene que vivir en el ascetismo –austeridad– y la resistencia hacia una vida placentera y hedonista. Significa que se prepara al hombre para el dolor y no para sentir la felicidad. Por consiguiente, hay que esperar que llegue el renacimiento para reivindicar el placer, en el que se ponen de moda evocaciones sensoriales y sexuales, más que énfasis en una vida de felicidad o en el conocimiento.

Vásquez y Hervás (2009), sostienen que de los siglos XI al XV no se trabajó de forma abierta la felicidad y se dejó a un lado la ética racional, para que se impusiera una teología moral que reñiría con los planteamientos filosóficos de los siglos XVIII, XIX y XX. Únicamente a mediados del siglo XVI se empieza a ir por el camino de la secularización, que involucra la ética, la naturaleza y la razón, con lo cual se encuentra que en la época de la modernidad se retoma el tema del placer y de nuevo el tópic de la felicidad, lo que da paso a la psicología para estudiar el placer, la tristeza o el dolor, donde se involucra la dignidad de la persona y la filosofía en el campo de la política, al tiempo que se plantea la afección del alma, de modo que es la alegría la máxima expresión, percibiendo el placer en el conocimiento.

Es importante destacar que a mediados del siglo XVIII los libres pensadores de la filosofía se enfocaron en el hedonismo y el libertinaje y dejaron a un lado la virtud, que encontró su máximo representante en Diderot, quien concibe el placer y la moralidad de forma aparte. Por todo esto, Kant persigue revalorar de nuevo los conceptos de virtud –sabiduría–, en los que la felicidad y la moralidad son el bien supremo, pero con un sentido disyuntivo: en el caso de Job que era un hombre justo, tenía que ser merecedor de la felicidad, a pesar de vivir el infortunio.

La apuesta en los siglos XIX y XX se mueve entre aquellas teorías que aprecian la verdad de la vida: entre el hedonismo⁶ y el enfoque social y las que intentan apartarse de los enfoques tradicionales. En estas circunstancias, el placer adquiere relevancia en el campo de la política y la moral, con un ropaje moralizador que tiene un tinte utilitarista. De ahí que Russell (1930) escribió un libro sobre la felicidad en el que el hombre dedica gran parte de la energía a la satisfacción de las necesidades del propio credo personal; en este caso, el sabio o el científico, son los más idóneos para vivir dichosos o felices.

⁶ Doctrina ética que identifica el bien con el placer, en especial con el placer sensorial e inmediato. Así, la tendencia es a la búsqueda del placer y el bienestar en todos los ámbitos de la vida.

El bienestar como buena vida es la prioridad para la especie humana, en especial para los estudiantes universitarios, que desean perfeccionarse en la sabiduría y gozar de los placeres del cuerpo, en el sentido de forjar interacciones personales de sana convivencia que están orientadas a la formación integral en el plano de la ética, la moral, la política, la cultura, la ciencia y la tecnología.

En otras palabras, como sostenían los filósofos griegos, es importante, por una parte, que el hombre se forme en la virtud; pero, por otra, no puede dejar de sentir placeres en torno a la vida, con el único interés de atender las necesidades básicas que le permitan la realización personal en la vida familiar, productiva, social, cultural y científica. Esta percepción de la vida se apoya en un equilibrio entre la virtud y el hedonismo, que no transgrede los límites de una moralidad y la ética del bien común.

Lo anterior significa que el bienestar apunta a favorecer el desarrollo de la dignidad de la persona humana, potenciando las capacidades físicas, emocionales, cognitivas, recreativas y de imaginación, de la creatividad para pensar y soñar el mundo futuro, de la sensibilidad hacia los problemas sociales que vive el contexto local en diálogo con una globalización posicionada a nivel mundial, de la promoción hacia el arte y la estética y todo aquello que promueva una vida buena para convertirse en mejores personas que cultivan la humanidad, ante la imposición de un mundo secularizado, laical y líquido que compite en una economía depredadora de consumo y oferta.

4.4 Bienestar como bien común

Forment (1994) conceptualiza que muchas personas participan y se benefician de ese mismo bien común. Es decir, «si de hecho no existen estos beneficiarios, no, por ello, deja de ser un bien común, porque puede ser comunicado o participado por todos» (p. 798). Esto significa que la justicia social tiene como denominador el bien común, como objeto en el que todos participan y se comunican con un sentido existencial de la vida, de la cual forma parte toda la sociedad que la integra, en la que no prevalece el bien privado, ya que este último beneficia a un grupo determinado de personas, que se integran para un bien particular, lo que no quiere decir que va en contravía de la moralidad.

Así las cosas, bien común es un distintivo formal en el que todas las partes se organizan de forma diferencial, prevaleciendo el todo sobre las partes, en este caso, el todo es mayor a un bien particular. Además, la justa distribución de la riqueza es decisiva para el logro de la paz y el bien común que se constituye en un imperativo categórico de justicia y bienestar para la sociedad.

Sostiene Forment (1994) que «las propiedades esenciales del bien común no excluyen el bien particular; que cada persona tenga lo suyo y la primacía del mismo sobre los bienes particulares». El bien particular es un ingrediente necesario en la realización de la persona, que tiene que ver con la salud, el trabajo, los logros personales y otros; de igual manera, el bien privado es un componente del todo. Se trata de que las personas dispongan de los bienes particulares para la realización del proyecto de vida, pero sin dañar a otros individuos.

De manera que el bien común es superior a un interés particular; que está subordinado y se armoniza en tanto es un bien que posee un valor superior. En otras palabras, el bien común, involucra la justicia social, «en tanto que es objeto de justicia, constituye un derecho que ha de ser respetado por todos los miembros de la sociedad» (p. 801). Esto conlleva que, además de concebirse como un derecho, es un acto de voluntad, es más que un sentimiento en el que se persigue el bienestar de la sociedad.

Por tal motivo, «el derecho del bien común se fundamenta, en definitiva, en los derechos que las concretas personas que integran la sociedad tienen a participar en bien que de esta misma resulta» (p. 801). El bien común se materializa en los derechos y en las personas, de modo que es el bien común el más abarcante, porque es diferencial, en tanto es todo, o sea, la sociedad.

El bien común incluye la dignidad de la persona humana, esto quiere decir que las virtudes se constituyen en un bien supremo, cuando el amor; la justicia, la equidad, el respeto, la honestidad, la entrega generosa hacia el otro, servir sin condicionamiento alguno, por enumerar algunos, son la esencia de la materialización del bien común.

No obstante, el mundo secularizado ha configurado el territorio humano en una sociedad líquida que relativiza las virtudes cardinales, por el poder, la riqueza, el confort, la avaricia, el lujo, los placeres y los intereses de una sociedad laica, que revaloriza la sexualidad, el consumo y la oferta, la ética relativa, la droga como alternativa para huir de la realidad, lo que incide en el obrar que atenta contra la dignidad de la persona y, por ende, contra el bien común.

Bajo este marco, «dignidad humana significa que el ser humano no es un fin, en y para sí mismo, y que de ningún modo puede ser reducido a un medio» (González y Marquínez, 1999, p. 45). De este modo, el bien común entiende que no se puede instrumentalizar la dignidad de la persona humana por intereses económicos, políticos, sexuales, de raza, género u otros, que terminan en la esclavitud y en la negación de la humanidad.

El bien común no se subordina a los intereses particulares de la sociedad, sino que adquiere relevancia cuando se respetan los derechos de la dignidad de la persona, que no se pueden reducir a un bien particular. Por tanto, el medio ambiente, la igualdad, la paz, la libertad, la justicia y la convivencia social son imperativos categóricos del bien común, que benefician a toda la sociedad, para lograr una armonía de participación en el ámbito de la ciudadanía y la democracia.

Es indicativo que un bien particular no puede estar separado del bien común, ya que persigue la ciudadanía en el ejercicio de la democracia, en función de una sociedad justa y equitativa. Para González y Marquínez (1999), «el derecho es una estructura social, plasmada en un conjunto de leyes positivas respaldadas por un aparato constitucional que obliga a cumplirlas» (p. 86); ello no implica que el derecho legislativo actúe en justicia. Lo anterior plantea que los derechos vistos desde la perspectiva de la justicia social son un requisito decisivo para la vivencia del bien común. Por consiguiente, «la sociedad es un conjunto de personas cuya unidad se debe a un fin común» (Forment, 1994, p. 805).

Vivir en sociedad es un manifiesto claro de que el hombre necesita la solidaridad, reciprocidad, talentos, recursos y la colaboración de las otras personas, para poder sobrevivir y establecer lazos éticos de respeto y reconocimiento a la dignidad de la persona humana. Por ende, el bien

común se concibe como un medio, en tanto que la solidaridad se refiere al cuidado de los unos con los otros, desde el punto de vista de la seguridad, el bienestar, la protección, el apoyo, el servicio, el emprendimiento, el trabajo en equipo y otros. Si no hay solidaridad, se resquebraja el bien común, porque no se existe para ayudar a otras personas; también se deteriora «la calidad de vida de todos y surgen problemas graves que ponen en peligro la convivencia y la gobernabilidad» (González y Marquínez, 1999, p. 101). El hombre existe para el bien de la raza humana.

Cuando el hombre se eleva con la base del bien común, aflora la expresión ética de un entendimiento cognitivo y moral, que involucra obrar, pero que se sustenta en acciones que persiguen el bien y no el mal. Esta máxima expresión de vida se ve afectada por el terrorismo, las guerras, el vandalismo, la inseguridad, los feminicidios, el tráfico de órganos, el maltrato a los niños, el secuestro, la droga, la delincuencia común, por describir solo algunos de los tantos problemas que enfrenta el hombre actual.

Cuando el hombre se decide por el bien común, está eligiendo una humanidad libre de maldad que coloca la dignidad de la persona humana como el bien supremo, referenciado en la convivencia social, en compartir los bienes y la riqueza, en atender a las demandas cognitivas de los otros para que crezca con un conocimiento ilustrado de la vida y de la formación del espíritu científico, en percibir en el sufrimiento una oportunidad para restablecer la paz y la felicidad y en actuar siempre en torno a valores que cultiven la humanidad, no de una persona, sino de toda la sociedad. Por tal razón, «los humanos deben educar a los humanos y pactar acuerdos entre sí, pero nunca «fabricar» replicantes de acuerdo con proyectos que les priven de su afiliación azarosa y de su libertad de elección» (Savater, 2003, p. 176). Esta utopía de la ética es un camino largo por recorrer para una sociedad local y global, que exige hechos concretos del corazón, del pensamiento, del obrar, de la moralidad, de modo que son la coherencia y la transparencia los jueces supremos del bien común que dignifica la verdad del ser humano.

De la misma manera, Forment (1994) afirma que «el bienestar material, la paz y los valores culturales son constitutivos básicos, que a su vez están compuestos de otros elementos, que también requieren de condiciones especiales» (p. 806). En otras palabras, todos los componentes se mantie-

nen en condiciones de igualdad y son indispensables para el crecimiento de una sana sociedad. Por tanto, el bienestar material es necesario para satisfacer las demandas y distribuir las según la necesidad del consumo, relacionado con la participación de los bienes por parte del ciudadano, ya que forma parte de la justicia social.

Es claro, entonces, que la justicia social requiere bienes productivos para la realización de la paz, aunque los bienes materiales se tienen que apear con valores culturales que fomenten la integración, la convivencia, la tolerancia, el respeto, el amor, el compromiso y el servicio, el diálogo, con el fin de vivir en libertad y en justicia, de modo que sean garantes de la paz. En un mundo en el que la desigualdad de los bienes materiales no logra promover la felicidad, de inmediato se afectan los valores culturales y la paz misma, porque, al no satisfacer las demandas de la supervivencia y de la ética, se altera el círculo de la búsqueda del bien común.

El bienestar en el *E-learning* o educación virtual también persigue el bien común, entendido como el acceso a una serie de bienes particulares que forman parte de este, comprendiendo que busca el bienestar y la felicidad de toda la humanidad. Por tanto, el escalón de la convivencia social es determinante en el aprendizaje colaborativo, en las relaciones interpersonales que inciden en la relación intrapersonal, en la que prevalece la bondad y el compromiso hacia las otras personas, y que se hace evidente, no solo en el ámbito académico, sino también en las relaciones que se sostienen con la familia y el medio externo, ya que este forma parte de la inteligencia social, que crea lazos de equilibrio para participar de forma activa en el aprendizaje virtual.

La justicia en la convivencia tiene que ver con el modo en el que se percibe en los grupos de estudio la equidad, la tolerancia, el respeto, el amor y la capacidad de escucha para lograr experiencias de aprendizaje significativo. Esto quiere decir que se impone la necesidad de desplegar estrategias en torno a una sana convivencia social en la que prima un sano entendimiento, lo que requiere la apropiación de habilidades para aprender a debatir, a escuchar las posiciones de las otras personas, a saber argumentar y contraargumentar aspectos relacionados con los saberes, las disciplinas y la vida misma. También implica colocarse en los zapatos de las otras personas, para crear lazos de empatía, afinidad, trabajo en equipo, aprender

del éxito y de la derrota y crear vínculos de solidaridad y reciprocidad. Este sería un proyecto transversal de gran envergadura que consolidaría las políticas de bienestar de la educación superior para cultivar la humanidad en una sociedad plagada de violencia, muerte y falta de sensibilidad hacia los problemas cotidianos o prácticos, y en la que se imponga la humanidad y no la oferta y el consumo.

4.5 Bienestar subjetivo

García (2002), retoma la calidad de la buena vida o vivir bien, en la que se incluye el bienestar psicológico que comprende el estado de ánimo y los afectos. Es decir, que abarca la calidad de vida como individuo intersubjetivo en busca de la felicidad, que implica el bienestar personal, el cual no puede ser medible. Sin embargo, los componentes del bienestar subjetivo se mueven entre lo afectivo positivo, lo afectivo negativo, la satisfacción con la vida y los dominios de satisfacción, lo que abarca una variedad de emociones, que van desde alegría, culpa y vergüenza, deseo de cambiar la vida y el trabajo, entre otros. Esto es, el bienestar atraviesa por una diversidad de estados emocionales que persiguen la felicidad y la calidad de vida, de modo que son los intereses muy individuales en cada persona, teniendo en cuenta las necesidades y prioridades de la vida.

Diner (1995) y Veenhoven (1984), citados por García (2002), perciben el bienestar subjetivo desde el punto de vista de la valoración positiva que persigue una vida virtuosa en el marco de los valores, entendiendo cómo la persona comprende su vida desde una perspectiva positiva que involucra pensamientos y afectos.

Por tanto, el componente cognitivo y evaluativo está relacionado con la vida. El primero se refiere a cómo se cumplen las aspiraciones y metas de la vida; el segundo apunta a la realización de los placeres, para los sentimientos y las emociones. Por consiguiente, la realización y materialización de las emociones marcan la pauta de una vivencia positiva o negativa.

El bienestar subjetivo gira en torno a la felicidad, ya que se mueve en la ambivalencia de lo agradable y perjudicial. De ahí, que ambos elementos están influidos por valores y emociones que alimentan al hombre durante

toda su vida, dependiendo del curso y los acontecimientos que este experimente en el transcurso de ella.

Cummings (1996), después de revisar veintisiete definiciones relativas a la calidad de vida, estableció los siguientes dominios o áreas relevantes en este proceso de valoración: bienestar material, seguridad, comunidad y bienestar emocional. En este sentido, Bharadwaj y Wilkening (1977), en uno de sus estudios, establecen que la valoración o juicio sobre la satisfacción de la vida, se halla determinada, por este orden, con la satisfacción experimentada por los siguientes dominios: familia ($r=.50$), condiciones de vida ($r=.46$), trabajo ($r=.45$), salud ($r=.41$) e ingresos ($r=.39$) (García, 1990, p. 22). (García, 2002, p. 22).

Una persona que logre satisfacer las necesidades básicas y primarias de la vida, lo más seguro que se impone las valoraciones cognitivas de logros personales; también los sentimientos y los afectos son altamente positivos para participar de forma activa en su educación. Así, priman las aspiraciones y los logros personales. Por tal motivo, un número representativo de autores afirman que componentes básicos como «satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo (...), son los que dan lugar a una estructura integrada de dimensiones: como auto-aceptación, crecimiento personal, sentido/propósito en la vida, relaciones positivas con los otros, autonomía y control de su entorno» (García, 2002, p. 22).

Así, el estado de ánimo de la persona depende de la puesta en escena de todos estos componentes que se han señalado, pues forman parte de la realización del individuo en la vida cotidiana o práctica del mundo académico universitario, que de una u otra manera interfiere en la formación del espíritu científico con una apropiación de inteligencia emocional, traducido en un rendimiento académico, que se transforma en éxitos personales.

Chamberlain (1988), citado por García (2002), presenta una estructura de bienestar compuesto por los siguientes ejes: «afectivo-cognitivo; positivo-negativo; frecuencia e intensidad e interno-externo» (p. 22). La distinción afectiva –emociones– cognitivo –racional– indica que lo cognitivo contribuye a una satisfacción de la vida, ya que implica el ámbito de las emociones y mejora las condiciones de vida, a pesar de que existe muy poca investigación empírica. La distinción positivo-negativo desempeña

un papel decisivo, al desencadenar una serie de fenómenos relacionados con el bienestar personal. Entonces, se encontró que el aspecto negativo forma parte de la salud y de los problemas económicos; en cambio, el aspecto positivo tiene que ver con las relaciones sociales, con los amigos, las amistades y la familia. Esto quiere decir que el aspecto cognitivo es determinante en la manera como se direccionen las experiencias negativas de la vida.

Las personas viven con igual intensidad las emociones positivas y negativas y oscilan entre ellas, con la única diferencia que reside en la evaluación cognitiva de las circunstancias; por ende, «los resultados apuntan a la conclusión de que son dimensiones distintas del mismo constructo, pero no los extremos de un continuo bipolar. El que sean o no ortogonales depende del modo en que estén siendo evaluadas» (García, 2002, p. 22).

Ahora, los aspectos negativos están más determinados por aspectos personales que situacionales; sin embargo, lo agradable y desagradable forma parte de situaciones que experimenta el individuo en la vida, aunque las emociones y las cogniciones responden a circunstancias evaluativas, a pesar de un constructo diferente de bienestar. También, la intensidad se mide más por el temperamento del individuo que por un componente afectivo de bienestar, sin encontrarse diferencia entre aquellos que vivan emociones con mayor intensidad que otros con menor intensidad.

Del mismo modo, García (2002) continúa diciendo que las orientaciones de bienestar interior y exterior parten de la manera como se percibe el individuo desde el punto de vista de la autoestima, los logros personales y el bienestar en la salud –componente interior–, y las relaciones con los amigos se constituyen en un ingrediente esencial que incide en los juicios de bienestar –componente externo–, pero depende de la forma como se perciba y se valore para proyectarse en la vida.

Por otra parte, García (2002) presenta las variables que influyen en el bienestar subjetivo, lo que implica categorías como «salud, variables demográficas, características individuales, variables comportamentales y acontecimientos vitales» (p. 27). Por tanto, la salud ocupa un lugar importante en el bienestar, ya que está vinculada con la importancia que le brinda a esta la persona en la búsqueda de la felicidad, en el sentido que

incide en el estilo de vida. Las variables demográficas apuntan hacia la edad, el género, el estado civil, los ingresos y el nivel educativo. Por consiguiente, la edad en las personas mayores tiende a presentar mayor grado de satisfacción y felicidad, al cumplir con logros personales vitales, de ingreso y nivel educativo; fenómeno que no es idéntico en los jóvenes.

Con relación al género, se ha demostrado que la mujer expresa con más facilidad las emociones de bienestar y son más sensibles que los hombres, en especial cuando viven experiencias negativas; en parte, esto obedece a situaciones de indefensión que vivieron con los compañeros, aunque se percibe que las mujeres jóvenes poseen una satisfacción más alta que las mayores, entendiendo que las últimas reportan peor salud que los hombres. Se nota, además, que el estado civil es un determinante de bienestar; en tanto los solteros tienen mayor probabilidad del suicidio que los casados; al llegar este punto, los casados viven más felices que los solteros, los divorciados y los viudos, pues se impone una satisfacción marital.

Al mismo tiempo, la educación no se percibe como un rasgo decisivo cuando se tiene el dominio de otros aspectos como los ingresos económicos y el desempeño laboral, encontrándose con la única diferencia que los mayores se estresan por cuestiones de empleo.

Así mismo, los ingresos fijan un sentido de bienestar; en tanto «el dinero, junto con la salud y el amor, parecen formar ese trípode que sustenta la felicidad» (García, 2002, p. 30). Al lado de ello, Diener (1984), citado por García (2002), propone ciertas explicaciones relacionadas con los ingresos: a) los ingresos afectan el campo de pobreza, b) el status y el poder desempeñan un papel determinante en el concepto de bienestar; c) los ingresos económicos dependen del estatus social, y d) los ingresos en ocasiones no garantizan la felicidad, sino que también generan problemas.

Así como los rasgos de personalidad son un factor interviniente en la felicidad, ya que la extraversión tiene una repercusión positiva, en cambio, el neuroticismo incide de forma negativa en la felicidad. Por otra parte, las variables comportamentales tienen que ver con lo social, lo cultural, lo religioso, la participación en eventos sociales y otros, lo que comprueba que las actividades sociales favorecen el desarrollo de bienestar; el cual genera interrelaciones muy positivas de felicidad.

De otro modo, García (2002) expresa que los modelos explicativos del bienestar subjetivo dependen de los grados de satisfacción y realización frente a las aspiraciones personales, que involucra «el nivel de adaptación o de las aspiraciones, que se ven influidas por las experiencias pasadas, las comparaciones con los demás, los valores personales y otros factores» (p. 32). De ahí, que en el modelo de abajo-arriba, se refiere atender las necesidades básicas de autoaceptación y autorregulación mediante la afiliación a un grupo que involucra los sentimientos.

En otras circunstancias, el modelo de autoconcordancia⁷ presenta que la persona se guía por las metas personales específicas a corto, mediano y largo plazo más que por lograr la realización de sus propósitos. Desde la perspectiva de arriba-abajo, dicho modelo se caracteriza por conseguir metas modestas. «No obstante, unas metas demasiado bajas pueden reducir el bienestar subjetivo en la misma medida que unas aspiraciones excesivamente altas; pues, así como las primeras, es probable que conduzcan más fácilmente a sentimientos de aburrimiento (Csikszentmihalyi, 1990), las otras desembocan en un incremento de la ansiedad» (Emmons, 1992, p 34).

Por otra parte, la Teoría de las Discrepancias Múltiples sostiene que factores como la educación, el sexo, los ingresos, la educación, por nombrar algunos, inciden en la experiencia subjetiva de bienestar. Igualmente, la teoría de la disonancia cognitiva apunta a la expectativa de la meta y el encuentro con la realidad como tal, lo que puede producir alegría, tristeza, sufrimiento o placer; tomando como referencia a otras personas cercanas para compararse.

⁷ El modelo de autoconcordancia es un planteamiento teórico que parte de la idea de que las personas pueden elegir o no objetivos que representen adecuadamente sus valores más profundos y sus intereses más duraderos. La no elección de objetivos congruentes con uno mismo puede suceder porque durante la elección del objetivo algunos individuos no están en contacto con sentimientos globales u holísticos sobre sí mismo (Sheldon, 2001; Sheldon y Elliot, 1999).

Entonces la persona se siente feliz si cree que el otro es infeliz o se siente mal si percibe que los otros están mejor; esto es a lo que se denomina Teoría de la comparación, que implica que la cognición y el comportamiento forman parte de la consecución de la felicidad, en la que la subjetividad se convierte en algo muy objetivo y en la que intervienen un sin número de variables relacionadas con la personalidad, con predominio del temperamento del individuo. De ahí la importancia cognitiva sobre el comportamiento.

En el *E-learning* o educación virtual, el bienestar como experiencia subjetiva está mediada, antes que por la máquina o el ordenador; por un enfoque humanista que brinde experiencias para que el individuo desarrolle el potencial de las capacidades intelectuales, morales y científicas, para llegar a ser una mejor persona. Lo anterior implica tener presente la diversidad de contextos en los que residen y laboran los estudiantes, lo que persiguen a nivel cognitivo y de emociones acerca de las metas personales, lo positivo y lo negativo de las experiencias de la vida, la intensidad como logran la materialización de los proyectos a nivel interno y externo y la cantidad de variables individuales y comportamentales que influyen en los acontecimientos vitales y en la implicación de los modelos de bienestar:

Así, el panorama de la percepción de bienestar en el mundo virtual puede ser idéntica al de la modalidad presencial. Aunque estos mismos servicios que se requieren tienen que pasar por el cedazo de las multitudes inteligentes, conociendo que son estudiantes trabajadores y de mayoría de edad, que cuentan con un tiempo limitado de estudio y de compromisos laborales, pero que poseen metas de logros de bienestar, que tienen que traducirse en eventos virtuales de felicidad, según los intereses personales de los servicios que demande y que le ofrezca la universidad, teniendo en cuenta que la principal prioridad se centra en el éxito del aprendizaje, lo que significa suplir deficiencias de índole cognitivo y emocional, que posibilite un ascenso en el estudio, sin descuidar las variables de la salud, la sexualidad, el empleo, la recreación, el apoyo psicológico, los asuntos relacionados con el género y la edad, la ventaja o desventajas del estado civil, el nivel de ingresos que brinda calma y tranquilidad, el temperamento y la personalidad, entre otros.

En gran parte, el bienestar subjetivo virtual conllevaría el manejo de lo hipermedial y multimedial para ofrecer una serie de servicios paralelos a la realidad, que conduzcan al afecto positivo de alegría, euforia, orgullo, cariño, felicidad y éxtasis, a fin de satisfacer los cambios de la vida actual, teniendo presente el pasado y el futuro, el trabajo, la salud, el bienestar con la familia, un buen ingreso y un buen empleo, satisfacción consigo mismo y con los demás.

El reto de bienestar en el *E-learning* o educación virtual exige inventiva y creatividad por parte de las instituciones educativas, para atender las demandas de un bienestar subjetivo que se mueve desde la perspectiva cognitivo-afectivo-temporal, que se percibe duradero según el grado de valoración de la persona. En este sentido, vale la pena preguntarse ¿hasta qué punto el bienestar virtual es capaz de atender estudiantes con un alto efecto positivo que se evidencie en el entusiasmo, en el interés y en la energía para vivir plenamente la felicidad en medio de las limitaciones que experimenta con la vida?

Lo subjetivo del bienestar virtual se circunscribe de acuerdo con las metas personales, los logros en el aprendizaje, los benéficos o la utilidad que le brinde el ordenador o la máquina para atender otras variables diferentes del estudio, según el potencial de recursos y medios que le ofrezca la institución educativa, en el marco de un paradigma de actualización educativa que impone la ciencia y la tecnología del mundo digital.

4.6 Bienestar como instancia para crear capacidades

Nussbaum (2012), en el libro *Crear capacidades*, presenta una nueva perspectiva para trabajar la desigualdad social y la libertad, en la que la búsqueda de la felicidad del hombre contemporáneo acentúa la perspectiva de cultivar el humanismo como una estrategia que se contrapone a una sociedad economicista que se mueve en cálculos y fines. Este nuevo proyecto que nace de la filosofía práctica⁸ está dirigido hacia la calidad de vida, en la que se involucra la educación, la política, la economía, el emprendimiento, la

⁸ Hace hincapié en las relaciones entre el pensamiento, la acción humana y sus efectos.

productividad, la salud, y todo lo que concierne al quehacer de la vida de la sociedad actual. Por tal razón, se entiende por capacidades aquello que es capaz de hacer y de ser cada persona. Dicho de otro modo, el enfoque, no solo concibe a cada persona como «un fin en sí misma [...] sino también, por las oportunidades disponibles para cada ser humano» (p. 18).

Este enfoque genera una distinción, porque la cognición y las emociones adquieren dimensiones diferentes; depende de las circunstancias que rodeen o en que esté inmerso el hombre local y global, en cuanto a libertad, justicia e igualdad. Entonces la dignidad humana aparece en el escenario de la vida, ya que algunas personas sufren más que otras, son más pobres, son discapacitadas, no tienen trabajo o carecen de servicios. Esto indica que hay quienes tienen que hacer más para llegar a ser mejores personas, mientras que a otros la vida les ha sonreído con riqueza, estudio, trabajo, familia y múltiples oportunidades de felicidad, lo que implica hacer menos. Nussbaum (2012), propone una contrateoría de orden político, económico y cultural, para crear capacidades que transformen el desarrollo humano, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, como es el caso de América Latina y Colombia.

Para Nussbaum (2012), es necesario distinguir capacidades internas y combinadas, porque forman parte de una sociedad digna. Las primeras se refieren a la educación del ciudadano para participar de forma apropiada en el uso de la libertad. Las segundas, materializan las funciones de la libertad, en el caso de los migrantes que no pueden participar en política por no poseer derechos legales, quienes quedan excluidos del ejercicio democrático. Este fenómeno se extiende al campo de la religión, la empresa, la industria, el emprendimiento, la educación, el trabajo, por describir algunas de las situaciones críticas que vive la sociedad contemporánea.

Por tanto, «la distinción entre capacidades internas y las combinadas no es diáfana, ya que una persona adquiere normalmente una capacidad interna gracias a cierta forma de funcionamiento y puede perderla si carece de la oportunidad de funcionar» (Nussbaum, 2012, pp. 42-43). Lo anterior evidencia que las capacidades internas necesitan un espacio de funcionamiento, teniendo presente que se mueven en el horizonte de la dignidad de la persona humana, como el principio fundamental para el desarrollo humano, en una sociedad plagada de lo político, lo social y lo cultural.

Las capacidades innatas están ligadas a las capacidades básicas, en tanto aparecen intuiciones sobre el posterior desarrollo de la formación del hombre para desempeñarse en el futuro en diferentes ámbitos de la vida. Para Nussbaum (2012), es primordial ayudar a otras personas que no han desarrollado las capacidades básicas para incorporarlas desde el punto de vista de la equidad y la justicia a la sociedad. «En el caso de las personas con discapacidades cognitivas, el objetivo debería consistir en que tengan las mismas capacidades que las personas normales, aunque algunas de esas oportunidades tal vez tengan que ser ejercidas a través de un representante sustituto» (p. 44).

Esto quiere decir que las capacidades son una oportunidad para seleccionar –libertad de elección–, según las necesidades situacionales del contexto, que oscilan entre la riqueza o la pobreza, un coeficiente alto o un déficit cognitivo de las personas, la globalización o la localización, los barrios opulentos o barrios paupérrimos; es decir, existe una gran diversidad de circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que afectan el desarrollo de las capacidades internas, combinadas y básicas en el desarrollo humano de los países y continentes.

Para Nussbaum (2012), las capacidades forman parte de la dignidad de la persona y están dirigidas a la protección de la libertad, lo que implica fomentar una ciudadanía en torno al umbral de diez capacidades centrales. De ahí que propone vivir una vida normal –en la que no se vea disminuida por circunstancias ajenas–, contar con una buena salud física que incluya una vida reproductiva sana; disponer de una integridad física en la que la violencia no atente contra la sexualidad, la movilidad y cuestiones de índole reproductiva; utilizar los sentidos, la imaginación y el pensamiento en torno a la educación, la formación disciplinar, el arte, los actos religiosos, musicales y de otra índole, con el propósito de experimentar experiencias placenteras; favorecer el desarrollo emocional de las personas, capaces de amar y sentir a los demás; planificar la vida y reflexionarla con un sentido ético –lo que significa percibirla desde la libertad y también desde la observancia religiosa–; poseer el sentido de afiliación para convivir y lograr un sentido de interacción social para imaginar y ponerse en los zapatos de otras personas; vivir de forma respetuosa con el mundo natural; participar de forma efectiva en la vida política; y poseer bienes materiales, derecho a la igualdad y al mundo laboral, donde imperen «relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras» (p. 55).

La creación de capacidades en el bienestar universitario adquiere una connotación diferente cuando se hace hincapié en lo que es «capaz de hacer y de ser esta persona» (Nussbaum, 2012, p. 40). Es decir, que los individuos presentan valoraciones evaluativas muy diversas sobre la felicidad respecto de cubrir las necesidades relacionadas con el proyecto de vida personal en la vida universitaria. Por tal motivo, quienes presenten más carencias en la salud, el trabajo, las relaciones interpersonales, el aprendizaje, la inserción laboral, los afectos y las emociones, por nombrar algunas circunstancias, se tienen que esforzar más en el hacer para llegar a ser mejor persona en torno a la formación integral, que en gran parte se gesta por el aporte de los recursos y las personas de apoyo que brinda la institución educativa.

Por otro lado, lo que se persigue es crear capacidades para que mejore la calidad de vida en el estudio, el mundo laboral, la familia, el deporte, la salud, el estado emocional y la psique de la persona. Por tanto, el bienestar no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un medio para la realización de su dignidad, desde el punto de vista de favorecer el desarrollo humano en torno a pilares como la justicia, la libertad y la equidad.

El mundo universitario necesita crear capacidades de bienestar que impliquen una participación activa de la comunidad directiva, administrativos, docentes y estudiantes, en el sentido de promover un protagonismo que saca el potencial de las virtudes de los individuos para ayudar a otros y convertirse en mejores personas que cultivan la dignidad de la persona, con el propósito de llegar a ser profesionales éticos en el mundo cotidiano. Por tal motivo, es necesario fortalecer la afiliación con los compañeros para vivir a plenitud la vida universitaria; contar con un buen estado físico de salud para afrontar los retos que impone un mundo agitado y caótico en la era de la globalización; poderse mover libremente de un lugar a otro para aprender de las experiencias de los individuos y los colectivos en contextos diversos del mundo familiar, laboral, político, cultural y educativo; emplear los sentidos de la imaginación y el razonamiento en el estudio y en el mundo de la vida para crear e innovar experiencias en el conocimiento y la formación del espíritu científico; estimular la inteligencia emocional para crear afinidades y simpatías que contribuyan a una sana convivencia; aprender a tomar decisiones que persigan el bien común por encima del bien particular; respetar y cuidar los recursos naturales para que las futuras generaciones gocen de los beneficios que proporciona el planeta Tierra;

disfrutar de las actividades recreativas para tener una buena salud mental y física; tener el derecho a participar en política; contar con trabajo, y disponer de bienes necesarios para vivir dignamente.

4.7 Bienestar desde la inteligencia emocional

El bienestar percibido desde la inteligencia emocional es muy importante porque se relaciona con la psique humana, con los afectos y con los sentimientos. Cuando el individuo tiene que enfrentar situaciones de fracaso, de derrota, de dolor, de sufrimiento, de angustia, de pérdida de un ser querido, de frustración, se requieren los vínculos con un compañero, la formación de una familia.

Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana» (Goleman, 1996, p. 22). En otras palabras, más que contar con un intelecto o con un coeficiente alto, se necesita que el individuo viva una vida de felicidad, en la que se capaz de realizarse a través del amor; los sentimientos y los afectos de compañía para proyectarse a la vida con una vida psicológica sana.

Entonces una persona, para lograr el bienestar, tiene que escudriñar y apropiarse de diferentes tipos de inteligencia emocional, a fin de superar circunstancias negativas y que no lo aparten de las metas del proyecto de vida personal, al tiempo que logre una interacción con el colectivo y el entorno que lo rodea. En otros términos, tiene que trabajar con una inteligencia emocional de empatía, de simpatía, de afinidad, de reconocimiento de los valores del otro, ponerse en los zapatos de la otra persona, trabajar en equipo y actuar con los mandatos del corazón, donde los pensamientos se rodean con el ropaje de los sentimientos.

El bienestar universitario no se puede centrar únicamente en un desarrollo intelectual o cognitivo para posicionarse en la vida laboral. Este implica trabajar de forma equilibrada la inteligencia racional activa y las emociones, a fin de cultivar y forjar relaciones interpersonales entre personas equilibradas que son capaces de vivir la derrota y la frustración,

con un sentido de mayoría de edad y de emancipación, para retomar de nuevo la ruta que se trazó en la vida.

Las relaciones interpersonales son definitivas en el crecimiento de la inteligencia emocional, porque se crea un mapa social de las personas que lo rodean para intervenir de forma asertiva y certera en el mundo académico, familiar, laboral u otro; esto no significa que el individuo pierda la autonomía en la toma de decisiones o se convierta en una persona sumisa ante el actuar del razonamiento de las demás. Para Goleman (1996), las virtudes de la inteligencia emocional le proporciona a la cognición, los latidos racionales del corazón y de las vísceras que nutren la inteligencia interpersonal.

Además, Goleman (1996), expresa que el «conócete a ti mismo» es el punto crucial del conocimiento de la inteligencia emocional, «la conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan» (p. 67). Esto quiere decir que la persona debe tener conciencia de sí misma, relacionada con el conocimiento interno de sí misma, ya que es una conciencia autorreflexiva que indaga las propias emociones. Por tanto, la auto-observación permite percibir los estados emocionales de lo que está ocurriendo en la vida del individuo, lo que posibilita trabajar en el dominio del autocontrol, que se constituye en una competencia emocional esencial para construir las demás emociones.

En resumen, conciencia de uno mismo significa ser «consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor», según palabras de John Mayer, psicólogo de la University of New Hampshire, que, junto con Peter Salovey, formuló la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1996, p. 68).

El primer principio de bienestar gira en torno al conocimiento de sí mismo, lo que implica trabajar en el autocontrol en aquellos sentimientos intensos negativos que alteran el buen humor. El estudiante en la educación superior se enfrenta a un sinnúmero de emociones frustrantes y desagradables que disminuyen la calidad de vida, por problemas económicos, ausencia de asertividad en las relaciones interpersonales, la carencia de acompañamiento por parte de la familia, la pérdida de una evaluación, el desconocimiento de estrategias para aprender de forma significativa y eficaz, es decir, que existe un sinnúmero de razones emocionales que destruyen el buen humor.

Por tal razón, para Goleman (1996), cuando se conoce con suficiencia la inteligencia emocional, se refuerzan otros ámbitos de la personalidad y las personas «son independientes y están seguras de sus propios límites, poseen buena salud psicológica y suelen tener una visión positiva de la vida» (p. 69).

Por otro lado, Goleman (1996) sostiene que la falta de autodominio en la inteligencia emocional convierte a los individuos en esclavos de las pasiones. Esto indica que no se intenta suprimirlas, sino que lo que se persigue es un equilibrio apropiado de las emociones, donde se evite el movimiento pendular entre emociones apagadas o fuera de control. Por tanto, las situaciones agradables y desagradables son determinantes en la noción de bienestar y en la concepción del humor; no se trata de evitar circunstancias tormentosas, sino de evitar pensamientos perturbadores que incidan en el ánimo de lo agradable. Por tal motivo, «las personas que viven episodios intensos de ira o de depresión pueden tener una sensación de bienestar si cuentan con una serie compensatoria de momentos igualmente dichosos o felices» (p. 79).

Esto es, que la vida experimenta un murmullo de pensamientos y emociones, que se sienten como una montaña rusa desde el punto de vista del bienestar, aunque la mayoría de las personas se encuentran en una zona media o un gris intermedio acerca de los estados emocionales. Estas sacudidas emocionales que se experimentan se pueden modificar a través de acciones serenas, para evitar ser vulnerables ante un secuestro de la amígdala,⁹ que toma decisiones en milésimas de segundo, sin la intervención de la inteligencia racional activa, que se percata más tarde de los hechos o sucesos acontecidos.

Hay otro aspecto por tener en cuenta de acuerdo con Goleman (2012): la motivación, que es la que «nos impulsa a actuar para conseguir un objetivo. Todo lo que nos motive nos hace sentir bien» (p. 53). Cuando el individuo logra materializar los objetivos, se encuentra con un momento placentero.

⁹ Es la estructura más importante dentro del sistema límbico del cerebro y en la que se genera la defensa contra sentimientos que tenemos los seres humanos como el miedo, la ira, la tristeza, entre otros.

Sin embargo, también a menudo se presentan dificultades para alcanzar las metas personales propuestas, donde las personas se enfadan y se concentran de nuevo para movilizar la energía hacia el propósito previsto. Es así que la zona prefrontal izquierda es la que señala el norte en la vida, proporcionándole un sentido a esta, más que perseguir un propósito en la existencia.

Por otro lado, los motivadores que mueven a las personas están relacionados con el poder, que puede tener un sentido egoísta o social; la necesidad de afiliación, en la que siente el placer o el gusto de compartir con otras personas, en especial cuando existe un objetivo común; también ir en consecución de una meta que le proporcione un significado a la existencia. Por consiguiente, la persona que tiene un autocontrol de las emociones es capaz de no exigirse el ciento por ciento, sino vivir una vida feliz y placentera.

El bienestar y la inteligencia emocional están ligados al concepto de felicidad, en torno a las motivaciones y expectativas que persiguen los universitarios para hacer realidad el proyecto de vida personal. Este es un ingrediente determinante para experimentar la vida cotidiana, el estudio y el aprendizaje como una actividad placentera de bienestar, que exige movilidad de la energía para superar condiciones de frustración, de ansiedad y de depresión, ante circunstancias negativas, que implica sacar lo mejor de la persona para ir en búsqueda de la meta personal y la meta común del grupo o colectivo.

Lo anterior conlleva que las instituciones faciliten los recursos humanos, los medios y las estrategias para que los individuos crezcan en el bienestar de una inteligencia emocional que gravite en el mejoramiento de las relaciones interpersonales y trabajen en torno a la simpatía y la afinidad para tomar conciencia de una inteligencia sentiente que lee y relee al hombre desde la perspectiva del afecto y el sentimiento, tras lo cual se constituye en el envoltorio de un pensamiento racional. Por esta razón, la motivación intrínseca puede adquirir la dimensión de un catalizador que impulsa o limita el concepto de bienestar; siempre y cuando asuma riesgos que le brinden sentido al quehacer de la vida.

Por otra parte, sostiene Goleman (2012) que la empatía es la conciencia social cuando se percibe y se siente a las otras personas. «Enviamos continuamente señales sobre nuestros sentimientos mediante el tono de voz, la expresión facial, los gestos y muchos otros canales no verbales. La capacidad de descifrarlas varía enormemente de una persona a otra» (p. 83).

Existen diferentes tipos de empatía: la cognitiva, que hace que los miembros de un grupo adopten la perspectiva del jefe o del líder; la emocional, como la compenetración química con las demás, para comprender las reacciones de los otros individuos; la preocupación empática para ayudar a otras personas de forma espontánea. La empatía es un ingrediente fundamental de la compasión, cuando se sintoniza con las necesidades de los demás y les presta apoyo. Esto significa, que, al interpretar las emociones verbales y no verbales de los demás, se amplifica la inteligencia emocional, porque las personas se vuelven más sensibles y sociales, al tiempo que se desempeñan mejor en la vida práctica y desarrollan habilidades empáticas que ponen al descubierto la preocupación solidaria por el otro.

De la misma manera, el bienestar se sustenta en un cerebro social, de ahí que Goleman (2012) expresa que las personas guardan representaciones interiores empáticas de sí mismas y de otras personas. Este es un descubrimiento nuevo en el campo de la neurociencia, con investigaciones representativas; sin embargo, aparecieron recientemente estudios acerca de la interacción entre dos personas, que condujeron a una serie de descubrimientos. «Un hallazgo clave ha sido el de las 'neuronas espejo', que funciona como una especie de Wi-Fi neuronal para conectar con otro cerebro» (p. 74).

Este descubrimiento señala que las personas se contagian de la inteligencia emocional de otras personas. Quiere decir que la inteligencia emocional afecta de forma continua el cerebro de los demás; esto es, que se influye en los sentimientos de otros, o para algo bueno o malo. Esta capacidad relacional de interacción o gestión con otras personas se genera por personas muy expresivas o por un individuo poderoso, que puede influir de forma positiva o negativa en el humor de quienes lo rodean. Esta fisiología de la concentración se caracteriza por la atención absoluta que colocan las personas, por la sincronización no verbal y por una compenetración apoyada en la positividad para alcanzar una química

de relaciones interpersonales, que se llama momento humano, «puesto que en esos instantes de química nos resulta agradable estar con la otra persona, que a su vez siente lo mismo con respecto a nosotros» (p. 78).

La inteligencia emocional es decisiva para lograr un bienestar universitario, ya que las relaciones interpersonales empáticas se constituyen mediante un mapeo social de emprendimiento y de positivismo, para agenciar acciones que se pueden adelantar con un buen humor, que implica un papel protagónico de las «neuronas espejos», para sacar lo mejor de cada persona. Esta impronta del cerebro social es determinante para influir en los demás, a través de un buen liderazgo, trabajo en equipo, sanas relaciones interpersonales, espíritu de reciprocidad y de servicio, escucha y diálogo, por nombrar una de las tantas acciones que imprimen las razones empáticas en las personas.

El mundo universitario requiere desarrollar habilidades empáticas, que maduran en el ejercicio de las interacciones personales, para afinar una mala inteligencia empática por aquella que se sintonice con cerebros sociales que contribuyan al desarrollo humano. «En efecto, es precisamente la ausencia de estas habilidades lo que puede hacer incluso, que los más brillantes intelectualmente fracasen en sus relaciones, apareciendo como arrogantes, desagradables o insensibles» (Goleman, 1996, p. 141).

4.8 El bienestar universitario con un enfoque humanista

Los estudiantes, ya sea de una modalidad presencial o virtual, experimentan la deshumanización de la sociedad, en la que se vive la soledad, el temor, el desamor, la ausencia de vinculación a proyectos de humanización y otros problemas de venta de racionalidades, que promueven los medios de comunicación y el mundo de Internet. Por tal razón, el bienestar universitario con un enfoque humanista tiene presente las preguntas y las respuestas de los estudiantes para orientar el proyecto de vida personal, en el sentido de promoverlos a sí mismos, a partir de la autorreflexión, el autoconocimiento y la autodeterminación, para formar criterios en los que se valore la vida y la participación de los demás individuos en el devenir social, cultural,

político de la sociedad. Esto significa que la pregunta y la respuesta del estudiante se mueve en un marco de humanidad para generar acciones de respeto, solidaridad, reciprocidad y amor por la dignidad de la otra persona.

4.8.1 El significado del humanismo

El significado del humanismo se materializa en el proyecto de vida de la persona cuando es capaz de promoverse a sí mismo y a los demás para problematizar el conocimiento en medio de ámbito cultural, científico, político, económico, social, ético y religioso. Entonces el aprendiz formula una serie de preguntas para encontrarse y comprenderse en una sociedad que exige respuestas de orden académico y científico en beneficio de la especie humana.

También la pregunta exige respuestas basadas en valores, donde la integración de los conocimientos de la vida diaria o del mundo cotidiano en torno a un conocimiento académico, para mirar a través de los ojos del humanismo, de la ciencia y la tecnología, es indispensable.

De ahí que la palabra del aprendiz se asume a partir de la responsabilidad para trabajar un proyecto educativo, que implica una respuesta personalizable a los problemas de la sociedad. Esto significa que es capaz de dar respuestas a la complejidad de las circunstancias que está viviendo el hombre en la era local y global. Es decir, que responde con su palabra que se cimienta en la formación humanística, científica y técnica que le brinda la institución educativa. De hecho, implica una respuesta de reciprocidad para comprometerse con el otro que está en vías de perfección, al tiempo que espera una respuesta vital y existencial de la otra persona. Pero esta correspondencia conlleva «la fianza y la confianza para sellar el mutuo comprometimiento (sponsio y responsio)» (Sedano, 2012, p. 32). El aprendiz y la comunidad universitaria empeñan la palabra de compromiso para realizar sondeos profundos en torno a una experiencia compenetrada respecto de la vida buena.

Por otra parte, el aprendiz y la comunidad universitaria tienen que plantearse la pregunta: ¿qué voy hacer de mi vida? Esta pregunta es un imperativo categórico, porque la vida del estudiante y de los miembros

de la sociedad se ven afectados mutuamente, unos porque carecen de los medios y recursos necesarios para subsistir como una persona digna, y otros que poseen bienestar y riqueza para proyectarse en la vida. Tanto el uno como el otro tienen imperfecciones de orden material, afectivo, social, cultural, científico, técnico, emocionales, entre otros.

La vida de los integrantes de la colectividad es preciosa al formar parte de la dignidad de la persona. Entonces, en la medida en que se sirva, se atienda, se escuche, se dialogue, se capacite, se promueva y se ame al otro, el humanismo de la pregunta y la respuesta se vuelve vigoroso por sí mismo, al brindar respuestas de reciprocidad amorosas que crean una sensibilidad a flor piel para que entre todos participen y construyan la ruta de la vida sustentada en la humanidad.

Cada aprendiz en la vida universitaria desea experimentar un bienestar con enfoque humanista. Tanto el aprendiz como los integrantes de la comunidad universitaria son conscientes del compromiso que adquieren en la vida. Además, cargan con su propio destino debido a la singularidad de la propia existencia. Por otra parte, quedan definidos por la respuesta. En otros términos, se esperan respuestas de transformación cognitiva, afectiva y social en la comunidad; del mismo modo, el aprendiz aprende a reconocer al otro in situ, con los problemas que tiene de orden vital y existencial. Es un diálogo dialéctico en búsqueda de la perfección de la humanidad, que implica la individualidad y la colectividad en el marco de un proyecto de vida.

El aprendiz y la comunidad universitaria tienen que responder a las preguntas que surgen en el camino de la vida. La sociedad se revela con preguntas respecto a los problemas vitales y existenciales que experimenta en la vida cotidiana, son preguntas que muestran la ausencia y la negación de la humanidad en torno a la dignidad de la persona. Por consiguiente, el aprendiz fortalece la autonomía cuando responde con un sentido humanitario, intelectual y científico para transformar circunstancias dadas por respuestas de esperanza que promuevan al otro en búsqueda de la realización individual y colectiva. En este sentido, el proyecto de bienestar universitario requiere acciones mancomunadas, de rostros y de biografías que se reconocen en situaciones problematizadoras, para sacar lo mejor de cada uno, siempre pensando en la realización autónoma del individuo y del colectivo.

La acción de bienestar universitario se basa en la comunión de la dignidad de la persona, para autoafirmar la personalidad del individuo en situación de deshumanización. Esto se logra cuando las partes implicadas comparten la imperiosidad del amor para asumir proyectos de las necesidades básicas y secundarias de las comunidades. La comunión significa implicarme en la totalidad del proyecto de vida del otro para que logre la realización de la personalización y se promueva a sí mismo. Esta no es una tarea fácil porque el otro me cuestiona en medio de las circunstancias que lo rodean, lo que me conduce a una respuesta centrada en el amor y en la entrega generosa de compromiso. Le brindo al otro la experiencia de vida, conocimientos, saberes, apropiación de las disciplinas y lo mejor que tenga de sí mismo. De ahí, que «la plena personalización no se conquista sin la comunión, porque el amor, capacidad de darse, está en el núcleo mismo de la personalidad» (Sedano, 2012, p. 90).

El conocimiento entre aprendiz y comunidad universitaria se realiza mediante una entrega generosa y oblativa. Es un amor desinteresado que busca la realización del otro para que alcance la mayoría de edad y se integre a la sociedad, siendo un individuo que utiliza plenamente las capacidades para el desarrollo humano de servicio, aprendizaje, dominio de un saber, mejorar en torno a la psique humana, tener una vivienda digna, potenciar el rol de emprendedor, mejorar en las relaciones interpersonales, integrarse de manera útil a la sociedad para llegar a la plena humanización, en el horizonte de la ética del cuidado. Esto se logra mediante el amor agápico que «busca el bien y la complacencia del otro, en el amor sexual, en el amor nupcial, en el amor paternal, en el amor maternal, en el amor filial, en el amor fraternal y en el amor de amistad» (Sedano, 2012, p. 120).

El enfoque humanista del bienestar universitario se sustenta en una ética de reconocimiento del otro. Por tal motivo, es importante comprender que los problemas sociales, psicológicos, emocionales, culturales, académicos, económicos, entre otros, son los que experimentan los aprendices en la vida diaria o cotidiana, para pensar en la dignidad de la persona, en la que impere un bienestar que atiende a la individualidad, no por encima del bien común. Esto significa que el humanismo valora a la persona en la forma multidimensional relacionado con el intelecto, la moral, el cientificismo y la psique del individuo, en la que prima un pensamiento de cuidado, para una formación en valores que lo habilite como un individuo para participar en

la vida democrática, con un sentido intelectual de servicio hacia el otro y un conocimiento que atienda los problemas sociales de la sociedad. Así, el bienestar universitario realiza una diversidad de actividades, para que los aprendices lleguen a ser mejores personas, siendo estos unas personas convencidas del humanismo.

4.9 Reflexiones finales

La calidad de vida y la formación integral de la persona ocupa un peldaño importante en el bienestar universitario, porque implica atender a las capacidades básicas y los funcionamientos para alcanzar las metas personales. Por tal motivo, el bienestar universitario debe proporcionarles a los estudiantes espacios de felicidad para que lleguen a ser mejores personas, en los que la cognición se convierte en un razonamiento evaluativo de los logros personales, en torno al uso y el ejercicio de la libertad, o para bien o para mal. Ahora, los estudiantes llegan a la universidad en desigualdad de intereses, quienes se quedan a mitad de camino para agenciar o realizar los logros personales en búsqueda de convertirse en una persona valiosa para la sociedad. Por tanto, las instituciones de educación superior tienen que proporcionar los recursos y los medios personales para alcanzar un estado de bienestar igualitario en el ámbito de la cultura, la estética, las interacciones interpersonales, el mundo productivo, la economía y la participación como ciudadano en el campo de la democracia.

El buen vivir forma parte del bienestar universitario, en el que el estudiante persiga la sabiduría para formarse como futuro profesional y contar con una visión hedonista sana de la vida, en el sentido de una realización personal que tiene linderos éticos y morales para no atentar contra la dignidad de la persona. Entonces, la buena vida tiene un trasfondo ético para que el aprendiz viva una vida recta y honesta, frente a un mundo plagado de placeres que deja a un lado las prácticas de las virtudes, según el pensamiento aristotélico. Por consiguiente, el bienestar universitario debe mantener un equilibrio entre la sabiduría y el hedonismo, sin caer en un reduccionismo de tendencias que enaltezcan el buen vivir, en el sentido de las proporciones equilibradas de la vida respecto del arte, de la estética, del conocimiento, del deporte y las actividades recreativas, de la salud, de la cultura y otros.

El bien común es un denominador importante en el bienestar universitario, ya que se fundamenta en el concepto de la justicia social, en la que el bien particular tenga lo suyo, sin deterioro de los derechos de las personas. Los conceptos de justicia y de equidad social, honestidad y respeto hacia el otro son el referente del bien común, en beneficio de todos los individuos que conforman el colectivo. Cuando se internalizan las virtudes en el sentido aristotélico, aparecen los términos de reciprocidad y solidaridad, en los que afloran expresiones cognitivas y éticas que buscan el bien no de un individuo, sino de todos aquellos que conforman la sociedad, en la que se requiere un bienestar material y apropiación de valores culturales que busquen la paz y la felicidad del hombre.

El bienestar subjetivo comprende los afectos y los sentimientos, lo que indica que el estado emocional pasa por diferentes momentos, de una experiencia positiva o negativa. Por tal motivo, este genera seguridad y confianza para abordar una experiencia de autonomía intelectual, moral y científica, para que se capaz de vivir experiencias desagradables y agradables, y encontrar en las relaciones sociales un gran apoyo para superar situaciones críticas de la vida, que en el caso de la salud y los problemas económicos interfieren en la felicidad plena de la persona. Esto muestra que la salud psicológica de los estudiantes es decisiva para una autorregulación cognitiva y metacognitiva, que pasa por el mundo de las emociones de la inteligencia social, tras lo cual la amistad y el compañerismo se constituyen en una vía de acceso al aprendizaje académico y al bienestar interior y externo, para cumplir con las satisfacciones y aspiraciones personales.

El bienestar como una instancia para crear capacidades ayuda a que los estudiantes determinen lo que pueden hacer y llegar a ser; sin embargo, este enfoque está condicionado a las experiencias de la vida, de modo que es para unas personas algo muy gratificante y para otros un recorrido complicado y complejo para el logro de las metas personales. Esto quiere decir que el bienestar se plantea en términos diferenciales, en lo que respecta a las capacidades internas y un carácter intuitivo hacia lo que pretende llegar hacer en la vida, y lo que las instituciones de educación superior ofrecen para que los estudiantes puedan crecer en capacidades combinadas, que involucra las internas y las condiciones sociales, educativas y económicas, donde dispone de un repertorio de una determinada forma de funcionamiento. Es decir, las facultades que la persona pueden desplegar en un ambiente universitario para el desarrollo humano, ante la oferta de

una diversidad de programas para realizarse como una persona digna y valiosa para la sociedad.

El bienestar como inteligencia emocional posibilita que el estudiante trabaje las neuronas inhibitoras para evitar el secuestro de la amígdala y gestionar un estrés bueno. En otras palabras, la conciencia que tenga el individuo de las autogestiones sociales son relevantes para generar sentimientos de empatía, simpatía y afinidad. Entonces, el bienestar debe favorecer un mapeo social de relaciones interpersonales, que contribuya a la comprensión y al entendimiento de la otra persona; cuando la persona vive un estado de buen humor, estimula la creatividad y la concentración para el estudio. Es decir, que la inteligencia emocional se constituye en un programa necesario para el bienestar, porque posibilita el desarrollo de una inteligencia ética, estimula las neuronas para mantener la motivación en el aprendizaje, un buen estado cerebral fomenta el rendimiento académico, el cerebro social impulsa las relaciones interpersonales y afianza el desarrollo de la empatía.

Por último, el bienestar universitario es el quehacer de los aprendices hacia la humanización de la vida, para responder a las necesidades sociales del entorno. Por tanto, la humanización se entiende como el respeto y la valoración de la dignidad humana como fuente de crecimiento de desarrollo integral, lo que implica contar con la inteligencia intelectual, moral y científica de la comunidad académica universitaria para el desarrollo y bienestar de la sociedad mediante el despliegue de la creatividad y el ingenio en torno a la contextualización-situacional de las disciplinas.

4.10 Referencias

- Aguado, M., Calvo, D., Dessal, C., Reichman, J., González, J. A. y Montes, C. (2012). La necesidad de repensar el bienestar humano. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 119, 49-76. Recuperado de <https://bit.ly/2LoCWe8>
- Cantú, P. C. (2015). Calidad de vida y sustentabilidad: una nueva ciudadanía. *Ambiente y Desarrollo*, 19(37), 9-21. Recuperado de <https://bit.ly/2uPvmIL>
- Forment, E. (1994). Filosofía del bien común. *Anuario filosófico*, 27(2), 797-815. Recuperado de <https://bit.ly/2NyFVxN>
- García, M. Á. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18 -39. Recuperado de <https://bit.ly/2Nyj0hl>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2002). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- González, L. y Marquínez, G. (1999). *Valores éticos para la convivencia*. Bogotá: El Búho.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. y Sen, A. (2002). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Urquijo, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 46, 63-80. Recuperado de <https://bit.ly/2TxHPGz>

5. Evolución y estado actual del bienestar universitario en el contexto de la educación superior en Colombia

Denise Caroline Argüelles Pabón

Introducción

La evolución del bienestar en las instituciones de educación superior (IES) ha estado estimulado en Colombia por políticas públicas y, en particular, por las acciones del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Sin embargo, vale la pena reflexionar sobre la necesidad de que las IES tomen un papel protagónico en las acciones y estrategias que se diseñan en el marco del bienestar universitario orientadas a atender las necesidades de la comunidad educativa con su diversidad y particularidades y con una mirada hacia la promoción de una educación integral e incluyente.

Bajo esta perspectiva, es necesario repensar el bienestar universitario desde la caracterización de la población estudiantil universitaria, de su profesorado y del personal administrativo, con el fin de poder establecer programas y servicios pertinentes a estas características, así como a la naturaleza de las propias instituciones de sus programas académicos del entorno que atienden, de las metodologías y modalidades en las que los ofrecen, entre otros aspectos igualmente relevantes.

Así, este capítulo aborda tres ejes temáticos, cuya reflexión en torno a ellos, se considera, pueden ser el punto de quiebre para reorientar las estrategias y acciones del bienestar universitario en Colombia.

El primer eje temático se refiere a la evolución del bienestar universitario en el contexto de la educación superior en Colombia. Se consideran los asuntos estudiantiles, el bienestar universitario como política de Estado y su concepto y lineamientos desde la legislación en esta materia en el país. El segundo eje hace una breve síntesis de la oferta de servicios de bienestar universitario tomando como punto de partida su revisión en algunas universidades colombianas. Finalmente, se aborda la que se considera la problemática actual del bienestar universitario en Colombia.

5.1 Evolución del bienestar universitario en el contexto de la educación superior en Colombia

Realizar una mirada a lo que podría llamarse la evolución del bienestar universitario en el contexto de la educación superior colombiana implica remontarse a distintos momentos y épocas en el desarrollo de la universidad en el país, y no solo referirse, como se hace en muchos casos y en gran parte de la bibliografía sobre el tema a la Ley 30 de 1992, que se considera como el punto de quiebre de la formalización de la actividad de bienestar universitario en la universidad.

Bajo esta perspectiva, puede señalarse que en la evolución del bienestar universitario en el ámbito de la educación superior destacan dos momentos: los asuntos estudiantiles y el bienestar universitario como política de Estado.

5.1.1 Los asuntos estudiantiles

Para comprender este primer momento del bienestar universitario, es necesario acercarse a lo que fue el movimiento estudiantil universitario. En este sentido, es necesario recordar que la educación superior en Colombia tiene sus orígenes en 1563, época en la que las universidades de la América colonial estuvieron bajo el control de las comunidades religiosas y dedicadas, básicamente, a la formación de abogados y sacerdotes. Después de la guerra de la independencia, la educación fue concebida como el factor indispensable para la construcción de la nación y el Partido Liberal empieza a crear el escenario propicio para establecer la base de una sociedad liberal, federalista y laica.

Así, el Gobierno de José Hilario López (1849-1853), se distinguió por una serie de reformas políticas, económicas y sociales, entre ellas, la libertad de los esclavos, la ley agraria, la separación entre la Iglesia y el Estado, la libertad de prensa. En el contexto educativo, decretó la libertad total de la enseñanza suponiendo que ello podía estimular la creación de escuelas privadas laicas, y para 1870, se dio la Reforma Educativa Radical que ha sido considerada como la «edad de oro de la educación colombiana», caracterizada por la separación del poder civil y el eclesiástico en el sistema escolar; declaratoria de la instrucción pública, gratuita, laica y obligatoria, la reivindicación de la labor docente y, en lo que concierne a la educación superior, la organización de la Universidad Nacional de Colombia (Malkun, 2010).

Luego, hacia 1921, como manifestación de la dinámica universitaria de la época, los estudiantes colombianos que enfrentaban un país donde el sistema educativo era estrecho y había una baja tasa de alfabetismo que oscilaba entre el 17% y el 33 % según los censos de la época (Helg, 2001, p. 35), y donde la oferta de la educación superior era aún más limitada, para fines de la década de los veinte no había más de diez universidades en el país, tres de ellas privadas y concentradas en Bogotá, junto con Universidad Nacional de Colombia; se organizaron a través de la Federación Nacional de Estudiantes,¹ y a partir de allí se estimula la organización estudiantil en las regiones, en busca de la transformación del proceso educativo, cuyas consignas se centran en la búsqueda de la autonomía universitaria y en la libertad de cátedra, y en criterios de participación y de desarrollo académico, entre otros.

Bajo este contexto, la tarea reformista fue liderada por la Federación Nacional de Estudiantes creada en 1922, que celebró cuatro congresos en ese decenio: Medellín (1922), Bogotá (1924), Ibagué (1928) y Santa Marta (1930). Si bien los motivos académicos y educativos eran los que presidían las discusiones de los universitarios colombianos, también los desvelaban los asuntos políticos. Así, «en el segundo congreso se proclamaba que son los

¹ También conocidas como Junta Patriótica de Estudiantes.

estudiantes quienes debían llevar a cabo la reforma universitaria, lo que en ese momento se traducía en el nombramiento, por parte de los universitarios, de profesores más idóneos, creación de más cátedras y asistencia libre a ellas» (Archila, 2011, p. 74). Todo esto debía estar cimentado en la formación de «consejos de estudiantes para que realicen estas aspiraciones, con independencia absoluta de toda tutela oficial». Así, la reforma universitaria fue el foco de muchas de sus acciones: en algunos casos por depuración del profesorado o por cambios de pénsum en carreras específicas, en especial técnicas. En otros, los cambios exigidos tenían que ver con la organización de las facultades o el nombramiento de directivas de los centros universitarios.

Por otra parte, también se deben al movimiento estudiantil colombiano acciones como la creación de un fondo social, concebido para promover concursos científicos y artísticos; la fundación de clubes, cuyo propósito de primer orden era la solidaridad; el establecimiento de clínicas gratuitas para estudiantes; la organización y ejecución de campañas contra las enfermedades que afectaban en ese momento la salud pública; la organización de una oficina de información para estudiantes; emprendimiento de cruzadas en pro de la extensión universitaria que trascendieran las clases populares y para su bienestar (Palacios, Greiff y Triana, s. f.). Una acción que perduró fue la de señalar y solemnizar la celebración del 21 de septiembre como el Día del Estudiante Latinoamericano. Como se puede observar, ya en la década de los veinte, los estudiantes universitarios demandaban atención a sus necesidades, no solo en lo académico, sino también en lo relacionado con su calidad de vida y desarrollo integral.

5.1.2 El bienestar universitario como política de Estado

Al iniciar la década de los treinta, Colombia afrontó las consecuencias de la gran depresión económica iniciada en 1929. De la misma manera, finalizaron cuarenta y cinco años de hegemonía conservadora con la presidencia de Olaya Herrera (1930-1934) y el país avanzó hacia una nueva etapa de desarrollo económico y de reformas administrativas importantes. Así mismo, se comenzaron a sentir las tendencias renovadoras que habían aparecido en toda América Latina, influenciadas, principalmente, por los

movimientos educativos reformistas que se expresaban en México y por las repercusiones del movimiento estudiantil de Córdoba –Argentina– en 1918, a lo que se sumaron las políticas educativas de España, sustentadas en las misiones pedagógicas, la influencia de los movimientos indigenistas, la aparición del fascismo en Alemania y en Italia, todo lo cual despertó expectativas e interés en la reforma del gobierno de Alfonso López Pumarejo –en los periodos de 1934-1938 y 1942-1945–.

Durante su primer Gobierno (1934-1938), cuyo eslogan fue «La revolución en marcha», se realizó la reforma a la Universidad Nacional de Colombia, y se abrieron espacios y se dieron las condiciones para el intercambio de ideas entre los estudiantes de las diferentes regiones del país, lo que marca un nuevo rumbo a la educación superior que evoluciona en un contexto caracterizado por la aparición de la clase media, la industrialización, la fundación de la Facultad de Ciencias de la Educación –anexa a la Universidad Nacional de Colombia–, la expedición de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia en 1935 y la creación de las sedes de la universidad en Medellín, Palmira y Manizales (Ardila, 2015).

En este sentido, es necesario precisar que la reforma de 1935 de la Universidad Nacional, introdujo, no solo cambios académicos y pedagógicos en la universidad colombiana, sino que «dinamizó la vida universitaria al crear la extensión cultural y el bienestar estudiantil sobre una política concreta, en donde el bienestar era concebido como el complemento de la formación del estudiante» (Jaramillo, 1999). Así, el bienestar universitario aparece por primera vez en la legislación colombiana con la Ley 68 del 7 de diciembre de 1935, durante el Gobierno de Alfonso López Pumarejo, que reorganiza la Universidad Nacional y ordena la creación de una ciudad universitaria. Este incluía las residencias, los comedores estudiantiles, los servicios médicos y el deporte organizado, servicios a través de los cuales se pretendía conformar una verdadera comunidad universitaria en la que estuviesen satisfechas por parte del Estado las carencias básicas de los estudiantes, único modo para muchos de ellos de poder realizar sus estudios. Con las actividades culturales, se crearon los espacios para afianzar los contactos y las relaciones entre los universitarios y la ciudadanía. Estos encuentros se realizaron mediante conferencias públicas, exposiciones y publicaciones.

Entre 1950 y 1967, se fundaron en el país 24 universidades. La mayoría de ellas eran instituciones públicas departamentales, pero no faltaron las universidades privadas (Molina, 2013, pp. 173-174). Esto significó un considerable incremento del acceso a la educación superior en el país; aumento impulsado, en buena parte, por iniciativas privadas, pues 10 de las 24 universidades recién creadas eran instituciones particulares (Jiménez y Figueroa, 2000, pp. 181-200). En este sentido, vale la pena señalar que desde mediados del siglo XX la tecnocracia mundial señalaba a la universidad como el único medio capaz de encauzar a un país por el camino del desarrollo técnico e industrial, por lo que la universidad se convirtió en el escenario preferido por los gobiernos para llevar adelante sus intentos de modernización de la educación y de la sociedad colombianas (Acevedo, 2015).

Como la implementación de tales proyectos, la educación fue tomada muy en serio, el país acudió a consultores internacionales, en general de los Estados Unidos. Pese a que Colombia no tenía las mismas condiciones materiales e históricas que tuvo en su momento aquel país, el modelo universitario norteamericano se convirtió en el referente a seguir (Acevedo, 2015). Así, el proceso de modernización de la educación superior en Colombia se fundamentó en las observaciones y los postulados que Atcon (1963), un asesor estadounidense de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) que presentó en el informe, *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Este daría sustento conceptual y metódico a las misiones extranjeras que se encargarían de impulsar las carreras técnicas y tecnológicas de educación superior en América Latina.

La propuesta de Atcon señalaba que para lograr el despegue de las sociedades subdesarrolladas los gobiernos de América Latina tendrían que cualificar su propio factor humano, quizá por eso, en lo que se refiere a la vida universitaria, dicho informe plantea un gran número de planteamientos y recomendaciones (Tabla 5.1).

Con la Constitución de 1991 y la expedición de la Ley 30 de 1992 se reconfiguraron los escenarios de la educación superior, pues se había hecho evidente en esta una presión social generada por los acontecimientos internos y externos antes descritos y que incidieron de manera radical en

la dinámica de la vida universitaria, propiciando un nuevo escenario para el bienestar universitario, escenario que hoy es complementado por las políticas de calidad de la educación superior:

Así, en el contexto actual, las directrices y las políticas sobre el bienestar universitario son expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, y por el (Consejo Nacional de la Educación Superior), y desarrolladas por las universidades en búsqueda del bienestar de todos sus estamentos – docentes, estudiantes y personal administrativo–. A continuación (Tabla 5.1) también presentan algunos aspectos que hablan de la evolución del bienestar universitario desde la perspectiva de políticas de Estado.

Tabla 5.1. Evolución del bienestar universitario desde la perspectiva de políticas de Estado

<p>Ministerio de Educación Nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de 1880 la Secretaría del Exterior atendió los asuntos educativos. • La Ley 10 del 25 de marzo de 1880 creó la Secretaría de Instrucción Pública que funcionó hasta 1886. • La Ley 7 dio vida al Ministerio de Instrucción Pública. • En junio de 1923, cambió el nombre de Ministerio de Instrucción Pública por el de Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas. • A partir de 1928, se le identifica con el nombre de Ministerio de Educación Nacional, según lo dispuso la Ley 56 del 10 de noviembre de 1927 que separó las funciones de educación y de salubridad. • En 1954, la División de Coordinación Universitaria y de Alta Cultura se constituyó en la Subsecretaría Técnico-Cultural, encargada de agrupar, dentro de las divisiones técnicas, la División de Extensión Cultural y la División de Coordinación Universitaria y Alta Cultura, que dependían de la Secretaría General.
<p>Decreto de organización de la educación (1820)</p>	<p>Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander dictaron un decreto que buscaba la organización de la educación bajo criterios de moralidad y pedagogía en abundancia, herencia de la ya fuerte influencia intelectual de Inglaterra y Francia. Dicho decreto hacía énfasis en la formación física, con el fin de ejercitar a los estudiantes ante un posible contraataque de los españoles.</p>
<p>Decreto número 3 del 5 de diciembre de 1829</p>	<p>Autoriza a las universidades y los colegios para que se reglamente la práctica de la educación física de sus estudiantes.</p>
<p>Ley 92 del 13 de noviembre 1888</p>	<p>Ley que reglamenta la instrucción pública en el país y le daba facultades al Gobierno para subvencionar los colegios públicos y privados, con la obligación de educar gratuitamente a un número determinado de alumnos. Su artículo 9 señala: «En todos los colegios costeados o subvencionados por la nación, será obligatoria la enseñanza de la gimnasia».</p>
<p>El Instituto Colombiano para la Especialización Técnica en el Exterior (ICETEX), 1950</p>	<p>Se dedicó al fomento y a la promoción del desarrollo educativo y cultural de la nación. Mediante créditos educativos y de otro tipo de ayudas financieras, apoyó a los estudiantes en sus propósitos de cursar sus estudios en el exterior; la selección de los candidatos a especialización, el suministro de una preparación preliminar; la concesión a los más necesitados de préstamos para sus estudios y la supervisión de su estancia en el extranjero.</p>
<p>El Fondo Universitario Nacional (FUN), 1954</p>	<p>El Gobierno del General Rojas Pinilla (1953-1957) creó el FUN –funcionó por catorce años–, que se constituyó en un instituto descentralizado, mediante Decreto 3686 del 22 de diciembre de 1954. Tuvo a su cargo la organización y realización de seminarios interuniversitarios, la invitación a un buen número de profesores extranjeros, quienes dictaron ciclos de conferencias, y el incentivo a la publicación de libros, memorias de conferencias y seminarios, así como la organización, promoción y ejecución de los Primeros Juegos Nacionales Deportivos Universitarios. Esta instancia fue creada por decreto ley de la Junta Militar de Gobierno.</p>

Tabla 5. I. Evolución del bienestar universitario desde la perspectiva de políticas de Estado (Continuación)

<p>La Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y FUN, 1958-1968</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 1957, algunos rectores de universidades de Bogotá se reunieron para dialogar acerca de la situación de las universidades y del país en general. Surgió así un postulado en defensa de las instituciones y del orden democrático, que dio origen a la ASCUN. • Luego, mediante el Decreto Legislativo Orgánico 251 de 1958, el Consejo Nacional de Rectores de la ASCUN fue incluido en la dirección y en la administración del FUN. En esos diez años, las dos instituciones, la FUN y la ASCUN, diseñaron las bases sobre las que se erigiría el bienestar universitario. • Las actividades desarrolladas fueron dirigidas en gran parte a los estudiantes; razón por la que los términos utilizados para denominarlas se relacionaron con vida estudiantil, asuntos estudiantiles y bienestar estudiantil. <ul style="list-style-type: none"> » Bajo esta perspectiva, y en la búsqueda de la consolidación conceptual del bienestar universitario y del diseño de estrategias que permitieran su praxis, se realizaron eventos y se adelantaron gestiones, entre las que se destacan las conclusiones y recomendaciones del seminario de rectores sobre asuntos estudiantiles. » Se plantea la necesidad de ofrecer a los estudiantes las suficientes facilidades académicas y adecuados programas de bienestar estudiantil, tales como servicios para actividades deportivas, culturales y de vivienda, y crear los mecanismos necesarios para atender individualmente los problemas estudiantiles en sus diferentes aspectos. » Se consideró necesario realizar un análisis reflexivo, con el propósito de plantear recomendaciones detalladas y concretas sobre la manera de organizar adecuadamente los servicios estudiantiles. » Se insinúa que los docentes deben ser parte integral en el momento de tratar los problemas de la vida estudiantil. » La ASCUN se ha convertido en un aliado clave del Ministerio de Educación Nacional en el liderazgo de procesos de educación superior; donde se incluye el bienestar. En esa perspectiva, puede afirmarse que en no pocos periodos ha sido el único organismo que mantiene vivo el interés y que promueve este tipo de actividades en las IES.
<p>Informe Atcon Plan Atcon, 1963. La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fijó el derrotero a seguir en materia de modernización en las universidades latinoamericanas. • Realizó la declaración sobre la «necesidad de adoptar una política general universitaria en materia de vida y bienestar estudiantiles». • Reconoce expresamente que existen y que es necesario resolver los problemas de la vida estudiantil. • Señaló que uno de los obstáculos recurrentes en la solución de los problemas de la vida estudiantil era la carencia de personal especializado para asumir la dirección y la administración de los programas. • Se refirió de forma contundente a la necesidad de atender a la vida universitaria y a las organizaciones en torno a la vida estudiantil. Pero, a pesar de ello, no utilizó el término de bienestar. • Señaló la necesidad de constituir un gobierno estudiantil donde sus estatutos se originen en la base estudiantil y sean aprobados por las instancias administrativas de la universidad como ente total.

Tabla 5.1. Evolución del bienestar universitario desde la perspectiva de políticas de Estado (Continuación)

<p>Informe Atcon Plan Atcon, 1963.</p> <p>La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planteó algunos acuerdos alrededor del tema de bienestar universitario en el contexto de la universidad latinoamericana: <ul style="list-style-type: none"> » Señalar los aspectos sociales y humanos del estudiante como una de las principales preocupaciones de la universidad colombiana. » Reconocer que no existe incompatibilidad entre la atención de los problemas académicos y los de la vida estudiantil propiamente dicha. » Poner esmero en la organización de servicios de la vida estudiantil. » Propiciar orientación, bienestar y actividades sociales y culturales. » Recomendar la creación del cargo de decano de estudiantes en cada universidad, con el fin de asignar a este funcionario la dirección de tales asuntos. » Sugerir que cuando la universidad no esté en capacidad de crear el cargo de decano de estudiantes destine un funcionario para hacer sus veces. » Indicar que la atención de los asuntos estudiantiles debe ser en último término el resultado del esfuerzo conjunto del decano de estudiantes con los decanos y miembros del profesorado de la universidad. » Buscar que las actividades de la vida estudiantil, así como los objetivos de cada universidad, puedan contribuir a una más sólida formación humana y social del estudiante. » Encarecer que todos los servicios de bienestar estudiantil no solo aspiren a satisfacer una necesidad, sino que ante todo persigan una finalidad formativa. » Aprovechar las actividades sociales y culturales y algunas de bienestar para que los universitarios aprendan a administrar los asuntos de su propio interés. • En este informe, se consideró que una de las reformas más necesarias en América Latina era la inclusión de la educación física como obligatoria durante el primer año de asistencia a la universidad. Los deportes de conjunto, los mecanismos para financiar los programas deportivos, la compra de implementos deportivos y la motivación para que los alumnos entendieran la educación física como parte de su currículo fueron aspectos que la universidad debe asumir en su reorganización.
<p>Misión Asesora de la Universidad de California</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta misión, al bosquejar la situación de la universidad colombiana, encontró que cierto número de universidades había proyectado el nombramiento de un decano de estudiantes como uno de los principales funcionarios administrativos; no obstante, la carencia de finanzas era un obstáculo para materializar esa intención. • La comisión manifestó además que la financiación de las universidades era inestable e inadecuada

Tabla 5.1. Evolución del bienestar universitario desde la perspectiva de políticas de Estado (Continuación)

<p>Misión Asesora de la Universidad de California</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Señaló que no eran adecuados los servicios y las comodidades para los estudiantes, pues no había una central de información para la vida estudiantil. • Identificó que los estudiantes no recibían asistencia profesional, por ejemplo, los servicios médicos no satisfacían sus necesidades. • Detectó que los estudiantes tenían poca oportunidad de convivir, de dialogar y de estudiar. • Determinó que las cafeterías, las residencias estudiantiles y los centros recreativos eran un símbolo, comparado con las necesidades de los estudiantes.
<p>El vacío por la crisis de la ASCUN y el ICFES y la Corporación Deportiva Universitaria Nacional (CDUN) y otra vez la ASCUN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La tensión que se generó entre la ASCUN y el ICFES, por la creación de éste último, así como por los procesos de reorganización del primero y de organización del segundo, dejaron un vacío en las universidades como efecto de la ausencia de estos organismos. • Los directores de deportes y los estudiantes se convirtieron en el eje que permitió la integración del estamento estudiantil y profesoral en los años comprendidos entre 1970 y 1982. • El encuentro, la amistad universitaria y la posibilidad de integración estudiantil fueron facilitadas por la celebración de campeonatos deportivos organizados desde las oficinas de deportes; lo que creó las condiciones de posibilidad para la organización de un movimiento nacional, que se integrará alrededor de la denominada Corporación Deportiva Universitaria Nacional (CDUN). Sus actividades como corporación terminaron con la creación del Subcomité Deportivo Universitario Nacional en ASCUN. • A partir de 1980, con la creación del Comité de Bienestar Universitario, la ASCUN retomó la promoción de actividades relacionadas con los restaurantes, las cafeterías, los mecanismos de préstamos institucionales e individuales, las cooperativas, los sistemas de recreación, el esparcimiento para estudiantes, profesores y personal universitario. • Con la realización de los Plenos Nacionales de Bienestar, la ASCUN ha propiciado la reflexión permanente sobre las políticas de bienestar universitario. En 2003, la ASCUN presentó al Consejo Nacional de Rectores una propuesta de modificación a las políticas de bienestar universitario, establecidas por el CESU en 1995. • La propuesta partió de que el principio rector del bienestar universitario debía ser el desarrollo humano y como principios orientadores se establecieron la formación integral, la calidad de vida y la construcción de comunidad. • Aprovechar las actividades sociales y culturales y algunos de bienestar; para que los universitarios aprendan a administrar los asuntos de su propio interés.

Fuente. Elaborado a partir de Acevedo, 2015; Makun, 2010; Contecha, 2005 y Barrientos, 1993.

De acuerdo con lo planteado en la tabla 5.1, puede inferirse, en primer lugar, que la preocupación por la formación no solo de tipo académico llevó al Estado desde sus diferentes gobiernos a ir implementando una serie de estrategias y normativas que atendieran a los estudiantes, en este caso, de educación superior, en sus diferentes necesidades y dimensiones; y en segundo, que el objetivo de los organismos estatales: Ministerio de Educación Nacional, FUN, ICETEX, ICFES, a lo largo del tiempo, giró en torno a la vida universitaria, conscientes de las necesidades y de las exigencias sociales, políticas y económicas por las que atravesaba el país en esos momentos y con el propósito de brindar a los estudiantes una formación integral que permitieran su desarrollo y el mejoramiento de su calidad de vida.

Por otra parte, hasta la expedición de la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 es muy escasa la documentación que permite rastrear el concepto de bienestar universitario –aunque se acotan expresiones como vida universitaria– en la perspectiva del ICFES. No obstante, en 1973, el ICFES adelantó un diagnóstico sobre bienestar universitario en el que aparece la siguiente definición: «el conjunto de programas y actividades ofrecidos a todos los integrantes de la comunidad universitaria con el objeto de crear condiciones favorables para el cumplimiento de los objetivos de la Educación Superior y la promoción de la comunidad» (ICFES, 1973). Este fue llamado *Diagnóstico y criterios básicos sobre bienestar universitario*. Sobre esa base, clasifica su accionar en actividades y programas y cobija a toda la comunidad universitaria.

No obstante, debe advertirse que el diagnóstico no permite establecer si este se aplicó a estudiantes, a profesores o a administrativos. Tampoco da cuenta de los instrumentos utilizados, pero sí señala objetivos que se relacionan estrechamente con el acceso a la educación superior, con el rendimiento académico, con la capacitación de sus funcionarios, con la investigación, con el desarrollo económico, social y cultural del país y con la proyección de la universidad en la comunidad.

Con la Ley 30 de 1992, el ICFES retomó el tema del bienestar de las IES y lo materializó, ordenando la creación del Fondo de Bienestar Universitario. Así, este organismo administrativo creado por el Acuerdo 003 de 1994, expedido por el CESU, con el objetivo de apoyar y fomentar los programas, los proyectos y las actividades que adelanten las IES, estimulando

y desarrollando de ese modo una cultura de convivencia, de participación democrática y de integración de la comunidad a nivel local, regional y nacional. En este sentido, se incentivaron alianzas entre las instituciones públicas y privadas para la presentación y la gestión de proyectos de mutua convivencia en el área de bienestar.

5.1.3 Concepto y lineamientos de bienestar universitario en la legislación sobre educación superior en Colombia

Como se ha podido visualizar en la evolución que se ha mostrado en los apartados anteriores y en particular en la tabla 5.1, las actividades de bienestar universitario en Colombia han estado regidas por decretos, leyes, acuerdos, resoluciones y reglamentos, lo que pone de manifiesto la presencia del Estado protector en la universidad colombiana, mediante la expedición de normas como la Decreto 80 del 22 de enero de 1980 y la Ley 30 de 1992 los actos administrativos del CESU, las políticas de bienestar universitario y la labor del ICFES mediante el FUN. Así, es la norma, elaborada en contextos extrauniversitarios y convertida en un acto de obligada aceptación, la que rige y dirige los presupuestos teóricos y epistemológicos del bienestar universitario en las instituciones universitarias, por lo que no es raro que también su propia definición sea considerada desde este marco jurídico (Tabla 5.2).

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana

<p>Proyecto de Ley 21 de 1971, Estatuto de la Educación Superior</p>	<p>Puede considerarse como el primer documento oficial que se refirió a la vida estudiantil desde el punto de vista del bienestar universitario. Su artículo 45 define el bienestar estudiantil como «servicios personales al estudiante, cuyo objetivo es coadyuvar para que la labor formativa, lectiva y extra lectiva, pueda realizarse en las mejores condiciones posibles». En esa perspectiva, distinguió cuatro tipos de servicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación al estudiante en lo psicológico y vocacional. • Salud: médicos y de odontología. • Empleo. • Crédito educativo y de subsidios para vivienda o alimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se alude la distinción entre bienestar profesoral y el bienestar estudiantil. Esto se sustentó en la necesidad de atender no solo a la población estudiantil, sino también al personal docente y administrativo. Así, cuando se habla de bienestar profesoral, se hace énfasis en el mejoramiento del aspecto salarial, y cuando se menciona el bienestar estudiantil, se hace alusión a los servicios personales que conducen a una mejor condición de la formación del individuo. • Se asume la tranquilidad psicológica y financiera como una solución para el mejoramiento de los aspectos académicos y administrativos en la universidad. • Se impulsa la financiación de las actividades de bienestar profesoral, y se crea el Fondo Nacional de Bienestar.
<p>Decreto 80 del 22 de enero de 1980 norma de tipo general, fundamento jurídico del sistema educativo colombiano durante una buena parte del siglo XX</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definió y estableció el carácter de servicio público de la educación, señaló los principios, fijó los objetivos y dosificó las distintas modalidades de la educación superior. • En el título V, capítulo III, artículo 162, señala: «Los programas de Bienestar Social son el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, mental, espiritual de los estudiantes, docentes, directivos y demás personas vinculadas a las IES [...]. Para cumplir con las anteriores finalidades, todas las instituciones, en la medida de sus capacidades económicas, dedicarán como mínimo el 2 % de sus ingresos corrientes». 	<ul style="list-style-type: none"> • El Estado asumió de manera oficial acciones legislativas relacionadas con el bienestar de la comunidad universitaria colombiana. • Este decreto le da al bienestar universitario el carácter de obligatoriedad en las IES. • Las actividades desarrolladas en las universidades, bajo el rótulo de bienestar social, se materializaron en programas dirigidos indistintamente a los profesores, a los trabajadores o a los estudiantes y giraron en torno a servicios de cafetería, de residencias estudiantiles, de servicios de salud, de talleres de capacitación, de concursos, de deportes, de organización de eventos, de programas de prevención, de incentivos a deportistas destacados, de becas para los estudiantes sobresalientes, de celebraciones como el día del maestro, de asesoría espiritual.

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana (Continuación)

<p>Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La educación adquirió el carácter de derecho fundamental y de servicio público con una función social. • La autonomía universitaria se garantizó. • Se fortaleció la investigación científica. • Se ofrecieron garantías para crear mecanismos que facilitaran el acceso de todas las personas a la educación superior. • Se avaló el régimen especial para las universidades del Estado. • Se trazaron las políticas de bienestar universitario y se reglamentó el Fondo de Bienestar Universitario, encargando de su administración al ICFES. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el título V, capítulo III, artículo 117, se definió el bienestar universitario como «el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psíquico afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo». • Como mecanismos para atender adecuadamente el desarrollo de las actividades, el artículo 118 ordenó que cada IES destinara para tal fin por lo menos el 2 % de su presupuesto de funcionamiento. • El artículo 119 permite observar la intención de priorizar la construcción de campos y de escenarios deportivos, con el propósito de facilitar el desarrollo de estas actividades en forma permanente. • Se introduce el cambio de nombre de bienestar social registrado en el Decreto 80 de 1980 por el de bienestar universitario en la Ley 30 de 1992 aun cuando esto no trajo modificaciones o cambios de actitud sustanciales en los estamentos universitarios respecto de la prestación de los servicios de bienestar. • La Ley 30 de 1992 otorga al CESU la responsabilidad para diseñar las políticas de bienestar universitario y su creación con el liderazgo del ICFES a través del Fondo de Bienestar Universitario. Las instituciones se reencontraron con un organismo que por unos pocos años fue un apoyo para el desarrollo de sus actividades, lo que generó programas para la consolidación y el fortalecimiento de las dependencias de bienestar y la asignación de recursos para proyectos.
<p>Acuerdo 03 de 1995, del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)</p>	<p>Se establecen las políticas de bienestar universitario.</p>	<p>En 18 artículos, establece las políticas de bienestar universitario para la educación superior, entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La obligación de que los programas de bienestar universitario deben cubrir la totalidad de la comunidad que conforma la institución, esto es: estudiantes, docentes-investigadores y personal administrativo. • La definición de estrategias para fomentar la participación en las actividades de bienestar universitario, cuya oferta debe ser amplia, diversa y atractiva para obtener el mayor número posible de oportunidades y alternativas. • La responsabilidad de las IES de definir claramente la organización encargada de planear y ejecutar programas y actividades de bienestar. • La adecuada coordinación entre las distintas dependencias que tengan a su cargo acciones de bienestar.

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana (Continuación)

<p>Acuerdo 03 de 1995, del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)</p>	<p>Se establecen las políticas de bienestar universitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las IES deben propiciar programas y actividades orientados a mantener y mejorar la comunicación efectiva entre personas o dependencias. Fortalecer las acciones preventivas del bienestar: Atender las áreas de salud, cultura, desarrollo humano, promoción socioeconómica, recreación y deportes. Asignar los recursos humanos, físicos y financieros suficientes para garantizar la realización de las actividades y programas de bienestar; ya sea con infraestructura propia, ya sea con la que se pueda obtener mediante convenios.
<p>Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003</p>	<p>Estableció las condiciones mínimas de calidad y los requisitos para el ofrecimiento y el desarrollo de programas académicos de educación superior. Una de ellas -la 14 de 15- hace referencia al bienestar universitario.</p>	<p>Su artículo 15 señala:</p> <ul style="list-style-type: none"> La institución debe contar con un reglamento y un plan general de bienestar que promueva y ejecute acciones tendientes a la creación de ambientes apropiados para el desarrollo del potencial individual y colectivo de estudiantes, profesores y personal administrativo del programa. Debe contar con la infraestructura y la dotación adecuada para el desarrollo de ese plan y divulgarlos adecuadamente.
<p>Ley 1188 del 25 abril de 2008</p>	<p>Regula el registro calificado de programas de educación superior.</p>	<p>Su artículo 2 señala: «La implantación de un modelo de bienestar universitario que haga agradable la vida en el claustro y facilite la resolución de las necesidades insatisfechas en salud, cultura, convivencia, recreación y condiciones económicas y laborales».</p>
<p>Decreto 1295 del 20 de abril de 2010</p>	<p>Reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior.</p>	<p>En relación con el bienestar universitario, se plantea la necesidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizar un modelo de bienestar universitario estructurado, para facilitar la resolución de las necesidades insatisfechas. Definir la organización encargada de planear y ejecutar programas y actividades de bienestar en las que participe la comunidad educativa. Procurar espacios físicos que propicien el aprovechamiento del tiempo libre. Atender las áreas de salud, cultura, desarrollo humano, promoción socioeconómica, recreación y deporte; ya sea con infraestructura propia, ya sea con la que se pueda obtener mediante convenios. Propiciar el establecimiento de canales de expresión a través de los que puedan manifestar los usuarios sus opiniones e inquietudes, sugerencias e iniciativas. Incentivar la existencia de programas y servicios preventivos de salud para la atención de emergencias, primeros auxilios y situaciones de riesgo en las instalaciones de la institución de educación superior.

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana (Continuación)

<p>Decreto 1295 del 20 de abril de 2010</p>	<p>Reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el desarrollo de aptitudes artísticas, facilitar su expresión o divulgación y fomentar la sensibilidad hacia la apreciación del arte. • Identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla, para lo cual se debe utilizar la información del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), del Ministerio de Educación Nacional.
<p>Lineamientos de acreditación Institucional, Consejo Nacional de Acreditación, 2015</p>	<p>Al revisar los lineamientos para acreditación institucional, se encuentra el factor bienestar institucional.</p> <p>El bienestar solo se aborda en la característica N° 31. Políticas, programas y servicios de bienestar universitario.</p>	<p>El factor 9 indica:</p> <p>«Una institución de alta calidad dispone de mecanismos e instrumentos eficientes y suficientes para generar un clima institucional que favorezca el desarrollo humano integral de toda la comunidad institucional, en todos los ámbitos donde tiene presencia, generando la suficiente flexibilidad curricular para hacer uso de los recursos. [...] El bienestar institucional implica la existencia de programas de intervención interna y del entorno que disminuyan el riesgo psico-social».</p> <p>Se consideran los siguientes aspectos puntuales relacionados con el bienestar institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los servicios de bienestar universitario son suficientes, adecuados y accesibles, son utilizados por profesores, estudiantes y personal administrativo del programa y responden a una política integral de bienestar universitario definida por la institución. • Se alude a las políticas, las estrategias, los programas, los servicios y las actividades de bienestar dirigidas a profesores, estudiantes y personal administrativo del programa. • Se menciona a programas y estrategias de seguimiento integral a la comunidad institucional y acciones derivadas que conduzcan al desarrollo humano y al respeto a la diferencia, así como a la investigación permanente de la problemática social del entorno que incide en la comunidad institucional. • Se nombran estrategias que permitan a los estudiantes vincularse a redes de apoyo orientadas a contrarrestar las situaciones de vulnerabilidad.
<p>Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior, 2016</p>	<p>Un concepto desde el Ministerio de Educación Nacional.</p>	<p>La política de bienestar se sustenta en los siguientes principios:</p>

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana (Continuación)

<p>Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior, 2016</p>	<p>«El bienestar en las instituciones de educación superior es una función de carácter estratégico y transversal que comprende las políticas institucionales, los procesos y las prácticas, así como una cultura institucional que promueve la corresponsabilidad de los actores que conviven en el contexto de la vida institucional para favorecer la formación integral, el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la construcción de comunidad».</p>	<p>Universidad</p>	<p>Puede ser aplicada a cualquier tipo de institución.</p>
		<p>Equidad</p>	<p>Se busca el bienestar de la comunidad, en especial quienes son vulnerables: víctimas del conflicto armado, grupos étnicos, población con discapacidad y población de frontera.</p>
		<p>Transversalidad</p>	<p>Parte del reconocimiento del bienestar como un asunto estratégico para el cumplimiento de los objetivos misionales que se articula e incorpora en los distintos procesos y prácticas institucionales.</p>
		<p>Pertinencia</p>	<p>Las estrategias de bienestar deben ser coherentes con las particularidades de las IES.</p>
		<p>Corresponsabilidad</p>	<p>El bienestar es una construcción colectiva y por tanto es responsabilidad de todos los actores de las IES.</p>
		<p>Coherencia</p>	<p>Se construye y se implementa de acuerdo con las normativas nacionales, los lineamientos ministeriales y el contexto, y es consistente con la misión institucional y el proyecto educativo.</p>
	<p>Características del bienestar en las IES.</p>	<p>Flexibilidad</p>	<p>Puede adaptarse a las características de cada institución, a su contexto y su comunidad educativa, así como a los cambios internos de la institución y externos del contexto.</p>
		<p>Sostenibilidad</p>	<p>Asegura sus condiciones para permanecer en el tiempo.</p>
	<p>Dimensiones del bienestar en las IES</p>	<p>Orientación educativa</p>	<p>Busca mejorar el desempeño, la integración y la adaptación al ambiente educativo de los estudiantes, de los docentes y del personal administrativo.</p>

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana (Continuación)

<p>Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior, 2016</p>	<p>Dimensiones del bienestar en las IES</p>	<p>Acompañamiento para el desarrollo de competencias para la vida</p>	<p>Busca promover competencias relacionadas con el autoconocimiento, la capacidad de relacionarse y comunicarse asertivamente con los demás y el entorno de estudiantes, docentes y personal administrativo.</p>
		<p>Promoción socioeconómica</p>	<p>Busca contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, de los docentes y del personal administrativo con dificultades económicas.</p>
		<p>Fomento de la actividad física, el deporte y la recreación</p>	<p>Busca la promoción de hábitos saludables y el fomento de la actividad física, el deporte y el adecuado uso del tiempo libre.</p>
		<p>Expresión cultural y artística</p>	<p>Busca el fomento de la expresión artística y cultural de estudiantes, de docentes y de administrativos. Parte del reconocimiento de la diversidad de todos los actores de la comunidad educativa.</p>
		<p>Promoción de la salud integral y autocuidado</p>	<p>Busca la prevención y la promoción de los estilos de vida saludables y del autocuidado entre estudiantes, docentes y personal administrativo.</p>
		<p>Cultura institucional y ciudadana</p>	<p>Busca la promoción de un sentido de pertenencia institucional, convivencia, formación ciudadana y relación con el entorno.</p>

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana (Continuación)

<p>Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior, 2016</p>	<p>Posicionamiento del bienestar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario que las directivas reconozcan la importancia del bienestar, lo que se evidencia en su comunicación directa con la rectoría y el consejo directivo de la institución. • Es indispensable aliados estratégicos en otras partes de la estructura organizacional, idealmente, en cada una de las sedes, si existieran, y de las facultades, pues allí es más fácil identificar problemas y retos, implementar, evaluar y ajustar las estrategias y mantener una reorientación permanente. • Es pertinente que el bienestar tenga la capacidad para funcionar de manera autónoma y eficiente, para lo cual requiere contar con una estructura y con recursos humanos, técnicos y financieros. • Es fundamental la socialización del concepto, de las estrategias y del equipo de trabajo entre toda la comunidad educativa para contribuir a su empoderamiento y sentido de pertenencia.
	<p>Caracterización de la población</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha de definir el alcance de las estrategias para los diferentes grupos de beneficiarios de la política de bienestar: estudiantes, docentes, personal administrativo. • Se debe delimitar el alcance real y posible del bienestar en la institución superior y los actores principales. • Es fundamental tener en consideración, en las variables de la caracterización, la pertenencia a un grupo étnico, la discapacidad, la población víctima del conflicto y de frontera, con el fin de identificar sus necesidades particulares y favorecer la pertinencia de las acciones y en consecuencia el goce efectivo de sus derechos, su formación integral y su bienestar.
	<p>Ejes del bienestar en las IES</p>	<p>Articulación con áreas de gestión institucional.</p> <p>Hace referencia a la articulación de la política y estrategia de bienestar con las distintas áreas de gestión institucional definidas dentro de la IES. El enfoque sistémico de la política implica que el bienestar sea abordado de manera integral y colaborativa.</p>

Tabla 5.2. El bienestar universitario en la legislación colombiana (Continuación)

<p>Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior, 2016</p>		<p>Gestión de alianzas y recursos</p>	<p>Tiene que ver con la identificación, con la consecución y con la gestión de acuerdos con otros actores –privados, públicos, naturales y jurídicos– para la implementación de las estrategias de bienestar para aquellos casos en los que se deben complementar los recursos financieros, de infraestructura y humanos propios con otros externos para dar cumplimiento a los objetivos del bienestar.</p>
	<p>Ejes del bienestar en las IES</p>	<p>Evaluación, seguimiento y monitoreo</p>	<p>Alude a la recolección de datos y a la generación de información que permita evidenciar los resultados y medir los cambios de las distintas acciones de bienestar con el fin de identificar vacíos y dificultades para establecer medidas de mejora. La medición de los resultados debe considerarse desde el diseño de la estrategia y aplicarse durante su implementación, ya que genera los insumos para evaluar y elaborar planes de mejora.</p>
		<p>Gestión del conocimiento</p>	<p>Hace mención a la manera como intencionalmente se recogen, identifican, sistematizan y comparten las experiencias, buenas prácticas y conocimientos generados a partir de la implementación de las diferentes estrategias y planes de acción y todos los procesos asociados a la construcción e implementación de una política de bienestar institucional.</p>

Fuente. Elaboración propia, a partir de la legislación y los lineamientos reseñados.

5.2 Oferta de servicios de bienestar universitario

Se llevó a cabo una revisión de las páginas web institucionales de 50 IES, entre ellas, las 44 acreditadas en alta calidad en el país, con el propósito de revisar la oferta de servicios en el marco del bienestar universitario, así como la diferenciación de estos con respecto a la población estudiantil matriculada en programas en metodología presencial y virtuales. Cabe señalar que el bienestar adopta principalmente estructuras como direcciones, departamentos, oficinas, decanaturas y, en menor grado, de vicerrectorías.

Así mismo, se observó que la oferta de servicios de bienestar universitario se agrupan, de manera general, en las categorías establecidas en la Ley 30 de 1992, es decir: salud, cultura, desarrollo humano, promoción socioeconómica, recreación y deportes, independiente de la metodología. Llama la atención, sin embargo, que hay una oferta variada con relación a los servicios de apoyo académico para los estudiantes, que se aprecia es mucho más reciente y seguramente en concordancia con los Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior Ministerio de Educación Nacional Nacional, 2016, así como con la necesidad de garantizar una adecuada adaptación de los estudiantes a la vida universitaria y hacer un seguimiento efectivo de estos que garantice su permanencia y graduación. A continuación (Tabla 5.3), se describen algunos de los servicios académicos que se ofrecen en el marco del bienestar universitario.

Tabla 5.3. Algunos servicios académicos desde el bienestar universitario en algunas universidades

IES	Ciudad	Iniciativa	Descripción
<p>Colegio de Estudios Superiores en Administración (CESA)</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Centro de Apoyo para la Lectura y la Escritura (DIGA)</p>	<p>Tutorías: ideadas para trabajar en las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes de pregrado. Lectores pares: busca apoyar a los estudiantes en la revisión de forma de sus trabajos, dado que se ha comprobado que más de la mitad de las incorrecciones que se encuentran en estos ocurren porque no revisan sus trabajos antes de entregarlos. Revisión de textos: se apoya el trabajo de escritura de profesores y personal administrativo; se revisan los textos durante el proceso de escritura y antes de su presentación a revistas y otros medios de publicación. También se revisan textos institucionales. Pensamiento numérico, variacional y aleatorio aplicado a la administración de empresas.</p>
<p>Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Asesorías Oferta desde bienestar de asignaturas electivas</p>	<p>Fortalecimiento académico para el desarrollo de habilidades y éxito académico. Espacios concebidos para la formación integral y el desarrollo de la dimensión personal de los estudiantes.</p>
<p>Universidad Militar Nueva Granada</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Unidad de Investigaciones y Proyectos</p>	<p>La innovación educativa, la gestión del talento creativo de los estudiantes y la formulación de estrategias educativas de repercusión colectiva apuntan hacia un esquema de bienestar apoyado en bases investigativas. Tiene como objetivo principal brindar a la comunidad académica servicios de asesoría jurídica y administrativa, orientación académica, atención psicosocial y apoyo socioeconómico.</p>
<p>Universidad Pedagógica Nacional de Colombia</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Grupo de Orientación y Apoyo Estudiantil (GOAE)</p>	<p>Desarrolla una serie de estrategias psicosociales y académicas, que favorecen el ingreso, la permanencia y la titulación de poblaciones en riesgo de exclusión, de esta manera se cumple el mandato ético-político de concebir y tratar al ser como un sujeto pleno de derechos y con igualdad en el acceso a los bienes y a los servicios públicos.</p>

Tabla 5.3. Algunos servicios académicos desde el bienestar universitario en algunas universidades (Continuación)

<p>Universidad Tecnológica de Pereira (UPT)</p>	<p>Pereira</p>	<p>Programa de Acompañamiento Integral (PAI)</p>	<p>Se ocupa de aspectos biopsicosociales, socioeconómicos, académicos y normativos, con los que se brinda apoyo a los estudiantes para su egreso exitoso, otorgando mayor seguimiento y cobertura desde el trabajo mancomunado de sus dependencias, con miras a fortalecer el desarrollo de las distintas competencias que se requieran para la preparación profesional y personal. El PAI acompaña a los estudiantes desde el primer semestre de ingreso a la universidad, quienes desde la presentación de pruebas diagnósticas ingresan al Sistema de Alertas Tempranas (SAT) que permitirá identificar factores de riesgo para hacer una atención pertinente e integral.</p>
<p>Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)</p>	<p>Bucaramanga</p>	<p>Programa de Tutoría y Acompañamiento Académico (PTA)</p>	<p>Se orienta a la implementación de estrategias que permitan al estudiante aprender de manera atractiva durante el pregrado, con el fin de reducir factores que ponen en riesgo su permanencia en la universidad y favorezcan optimizar su rendimiento académico.</p>
<p>Fundación Universidad del Norte</p>	<p>Atlántico</p>	<p>Centro de Recursos para el Éxito Estudiantil</p>	<p>Apoyo en asignaturas: con el apoyo de pares estudiantiles, se ofrecen diferentes formas y espacios de práctica, análisis, aclaración y refuerzo de contenidos y procedimientos propios de un amplio número de asignaturas. Tutorías Expresate: buscan fortalecer las competencias en lectura, escritura y oralidad; apoyar procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y enseñar a utilizar motores de búsqueda de recursos físicos y digitales de la biblioteca; se realizan tutorías en español, inglés y otros idiomas; talleres de lectura, escritura. Orientación académica: se disponen asesores expertos en temáticas de aprendizaje, dispuestos a brindar las herramientas necesarias para desarrollar habilidades y fortalecer competencias hacia el éxito académico.</p>
<p>Universidad Icesi</p>	<p>Valle del Cauca</p>	<p>Programa de Acompañamiento Académico</p>	<p>Destinado a estudiantes de primer semestre, con el fin de responder a los problemas relacionados con desempeño académico, adaptación a la vida universitaria y retención de estudiantes. Hábitos de estudio: este taller se ofrece a todos los estudiantes de primer semestre; los interesados se inscriben previamente en las oficinas de Bienestar Universitario.</p>

Tabla 5.3. Algunos servicios académicos desde el bienestar universitario en algunas universidades (Continuación)

<p>Universidad Icesi</p>	<p>Valle del Cauca</p>	<p>Programa de Acompañamiento Académico</p>	<p>Seguimiento académico; paralelo al taller de seguimiento con los estudiantes, se solicita a todos los profesores de primer semestre diligenciar el formato de seguimiento académico, que evalúa cuatro aspectos, a saber: rendimiento académico, asistencia, preparación y participación en clase. Los estudiantes que según el reporte de aquel presentan deficiencias se consideraran como críticos y se incluyen en este programa para primer semestre.</p> <p>Seguimiento primer semestre: se realiza durante la cuarta semana del semestre; vincula a la totalidad de alumnos de primer semestre. Con el taller, se pretende que los estudiantes tomen conciencia con relación al momento actual del semestre y a las necesidades de ajuste frente a resultados académicos y manejo de su cotidianidad como universitarios.</p>
<p>Universidad Industrial de Santander (UIS)</p>	<p>Santander</p>	<p>Programa Estudiantes con Discapacidad - PIESD</p>	<p>Es un programa de bienestar universitario que busca facilitar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, brindando atención, acompañamiento, asesoría y apoyo, mediante la concurrencia de esfuerzos de las instancias académicas, administrativas y posibilitando las condiciones necesarias para su accesibilidad, participación y formación integral.</p>
<p>Universidad EAFIT</p>	<p>Medellín</p>	<p>Conjunto de Actividades de Apoyo para el Aprendizaje (Capaz)</p>	<p>Asesoría académica.</p> <p>Asesoría en técnicas de estudio.</p> <p>Apoyo en procesos de lectura y escritura.</p> <p>Escritura académica.</p>
<p>Pontificia Universidad Javeriana</p>	<p>Bogotá</p>	<p>Apoyo a la Enseñanza y el Aprendizaje</p>	<p>¿Cómo estudiar mejor?</p> <p>Talleres de cuatro sesiones con temas tales como lectura y escritura, manejo del tiempo, aspectos emocionales en el aprendizaje, comunicación oral, estilos de aprendizaje, pensamiento lógico matemático, y cuidado, salud y aprendizaje.</p>

Fuente. Elaboración propia, a partir de las páginas web institucionales de las universidades mencionadas.

5.3 Problemática del bienestar universitario en Colombia

Las instituciones de educación superior en el desarrollo de las acciones y de las estrategias relacionadas con el diseño y con la prestación de servicios de bienestar universitario para los miembros de la comunidad educativa se enfrenta a grandes retos, muchos de ellos inherentes a sus propias características, en lo que se refiere a su ámbito de actuación, diversidad de su población, variedad en la oferta de programas, variedad en las metodologías y modalidades de estudio, estructura organizativa, infraestructura física, entre muchos otros.

En este sentido, el CESU, en su Acuerdo por lo Superior 2034, destaca de manera generalizada a las IES, los siguientes problemas:

- ◆ Falta de representatividad en los órganos directivos.
- ◆ Presupuesto insuficiente.
- ◆ Carencia de un sistema de información y recolección de datos para establecer diagnósticos y evaluar resultados.
- ◆ Asimetría en las condiciones de los docentes como contratación, remuneración y ascenso y carga académica.
- ◆ Enfoque asistencial.
- ◆ Tercerización para contratar al personal administrativo que trabaja en las áreas misionales.
- ◆ Escasa relación de la institución con los egresados.

Por otra parte, podría plantearse que a la problemática identificada se suma un aspecto de gran relevancia y es la falta de conocimiento real del perfil de los estudiantes que permita generar estrategias pertinentes a sus necesidades, intereses y expectativas que sean verdaderamente incluyentes, no solo en lo que se refiere a la diversidad étnica y grupos vulnerables, sino también en lo que se refiere a la necesidad de ampliar la cobertura de la educación superior con el fin de hacer una educación verdaderamente inclusiva, en un país que es pluriétnico y pluricultural, con una topografía y una infraestructura que dificulta el acceso a muchas de sus regiones no solo de los servicios educativos sino en general básicos.

La educación inclusiva es un concepto amplio y polivalente, que entre otras cosas, se refiere, como lo plantean Arizabaleta y Ochoa (2016):

[...] la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos en los programas académicos, y que estos propendan a la formación de los maestros inclusivos; generar procesos de investigación frente al tema de educación inclusiva y calidad educativa con enfoque inclusivo. (p. 2.).

Bajo esta perspectiva, es evidente el papel relevante que desde las acciones y estrategias de bienestar tienen las IES en la sensibilización de la comunidad educativa sobre el concepto de educación inclusiva en el contexto universitario y, sobre todo, en la generación de un entorno propicio para la inclusión social y la formación integral, a partir del diseño de servicios más pertinentes a las personas y a las metodologías y modalidades educativas, de forma tal que se responda a la diversidad de la comunidad educativa y de las diferentes regiones en que esta se encuentra inmersa y que además permita el fortalecimiento de los procesos académicos de personas con discapacidad, grupos étnicos y población vulnerable.

5.4 Reflexiones finales

Teniendo en cuenta lo abordado en este capítulo, puede identificarse que la evolución en el bienestar universitario, por lo menos desde la perspectiva de las dimensiones que se atienden en los servicios que se ofrecen, no ha sido tan rápida en el país y que por el contrario en los últimos treinta años ha mantenido la misma orientación, que además se pensó y reguló para estudiantes de educación superior jóvenes y en metodología presencial.

También, es preciso indicar que el impulso al desarrollo, mucho o poco, del bienestar universitario se debe al ICFES, a ASCUN y a la propia Ley 30 de 1992 que dio el marco de referencia para el desarrollo mismo, aunque debe aclararse que este sigue siendo tradicionalista, en tanto se

fundamenta en servicios y en la solución de problemas mediáticos; en gran parte, debido a lo estático de la normativa y a lo limitado del presupuesto que se le asigna en las diferentes instituciones educativas.

Por otra parte, la discusión principal alrededor del tema de bienestar universitario se centra en si es suficiente con mantenerse en la proyección de un bienestar integral, entendido este como la atención a las diferentes dimensiones en que un estudiante puede desarrollarse. No obstante, el contexto actual del bienestar universitario se mantiene al amparo de los lineamientos de la Ley 30 de 1992 y en particular del CESU, y por tanto, en las mismas líneas que allí se señalan.

Ha faltado creatividad y quizá interés en el Estado y en las propias IES por desarrollar modelos de bienestar estudiantil que partan del conocimiento del perfil multicultural y multigeneracional de sus estudiantes, de la comprensión profunda de las implicaciones de la metodología a distancia tanto en su versión tradicional como virtual, pero, además, ha faltado consultar a los propios estudiantes de esta metodología sobre sus intereses, necesidades y expectativas en lo que a bienestar en el contexto de la universidad se refiere, si es que hoy es válido pensar que se puede circunscribir solo a este entorno.

Así mismo, es indispensable promover la investigación en los distintos frentes del bienestar universitario, partiendo de la pertinencia de los servicios que se ofertan hoy a la población estudiantil de la metodología a distancia combinada y virtual, así como sobre las estrategias de divulgación que se utilizan en su promoción y los medios en que estos se ofrecen.

5.5 Referencias

- Acevedo, A. (2015a). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. *Revista de Estudios de Estudios Sociales*, 53, 102-111. Recuperado de <https://bit.ly/2JDTMki>
- Acevedo, A. (2015b). Nuevas enseñanzas disruptivas en la educación superior en ciencias sociales: los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs). *Revista Temas*, 9, 125-136. Recuperado de <https://bit.ly/2NvlwqY>
- Archila, M. (2011). El movimiento estudiantil en Colombia: una mirada histórica. *Observatorio Social de América Latina*, 31, 71-104.
- Ardila, B. (2015). Alfonso López Pumarejo y la revolución en marcha. *Credencial Historia*. Recuperado de <https://bit.ly/2T0QpIP>
- Arizabaleta, S. L. y Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación inclusiva en Colombia. *Revista Artículos de Reflexión Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. Recuperado de <https://bit.ly/2zNCDVK>
- Atcon, R. P. (1963). *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Recuperado de <https://bit.ly/2HvQQIP>
- Consejo Nacional de Educación Superior. *Acuerdo por lo Superior 2034*. Recuperado de <https://bit.ly/2mvr0co>
- Decreto 1820 del 28 de junio de 1983, por el cual se reglamenta la educación superior abierta y a distancia.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (1973). *Diagnóstico y criterios básicos sobre bienestar universitario*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Jiménez, A. y Figueroa, H. (2000). Políticas educativas en la educación superior: 1925-1992. *Revista Colombiana de Educación*, 38-29, 181-200.

Ley 0056 del 10 de noviembre de 1927, por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública.

Ley 10 del 25 de marzo de 1880, sobre secretarías de Estado.

Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

Ley 68 del 7 de diciembre de 1935, Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Molina, C. A. (2013). *FUN-ASCUN en la historia del sistema universitario colombiano, 1958-1968*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

6. Investigación sobre el bienestar universitario y algunas reflexiones sobre su vínculo con el *E-learning* o educación virtual

Gloria Helena Pava Díaz
Fernando Augusto Montejo Ángel

Introducción

Como se ha venido planteando a lo largo de este libro, parte de la problemática del bienestar universitario se sitúa en la falta de conocimiento del perfil, las necesidades y los intereses de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y administrativos y, especialmente, de los primeros, en un contexto como el de Colombia caracterizado por ser pluriétnico y multicultural.

El presente capítulo pretende poner de manifiesto, entre otros aspectos, la baja investigación específica en el campo del bienestar universitario y la su especificidad de sus programas y servicios en relación con las distintas metodologías que ofrecen los programas académicos: presencial, distancia y virtual, mediante un análisis bibliométrico.

Bajo este marco, se abordan tres ejes temáticos básicos. El primero corresponde a un recorrido sobre el concepto de bienestar universitario en la educación virtual en Colombia, desde la perspectiva del análisis de publicaciones seleccionadas, para lo que se plantean consideraciones sobre la información en bienestar universitario y referentes sobre el bienestar y la educación virtual. El segundo eje temático se dedica al análisis bibliométrico propiamente dicho del volumen de publicaciones sobre bienestar universitario, que toma como punto de referencia los resultados de *Scopus*

en un periodo determinado. Finalmente, el tercer eje temático presenta el estado de la investigación en bienestar, a partir del registro de información sobre grupos de investigación e investigadores del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) mediante el análisis de los resultados en las convocatorias de medición de grupos de investigación en las dos últimas de estas.

6.1 Consideraciones sobre la información en bienestar universitario

Basados en el documento Acuerdo por lo Superior 2034 (CESU, Consejo Nacional de Educación Superior, 2014), entre los problemas nodales del sistema de educación superior en relación con el eje comunidad universitaria y bienestar, se ubica que el bienestar universitario tradicionalmente se ha enfocado en un conglomerado de servicios asistenciales para suplir necesidades básicas de los estudiantes relacionadas con alimentación, salud, transporte, o temas concernientes al empleo inestructurado del tiempo libre, lo que reduce el papel del bienestar en su aporte y contribución al logro de una formación integral con incidencia en los procesos académicos y en el desarrollo humano. El propósito del bienestar universitario debe ser la contribución con la formación integral, la calidad de vida y el desarrollo humano del estudiante y la comunidad universitaria (CESU, 1995). El desarrollo de los estudiantes y los asuntos estudiantiles son vistos actualmente como un factor clave en la mayoría de los sistemas académicos en el mundo. Las instituciones de educación superior a nivel internacional reconocen que el éxito académico depende de condiciones para tener estudiantes saludables, motivados y altamente cualificados en sus estudios (Ludeman, Osfield, Iglesias Hidalgo, Oste y Wang, 2009).

Ahora bien, el bienestar universitario es un espacio propicio para la gestión de oportunidades de crecimiento personal con el uso de recursos como la lúdica, el ocio creativo, etc., en la esfera de trabajo del desarrollo humano. Todo desarrollo en la educación superior, en el mejoramiento de la vivencia durante el proceso de la formación profesional, necesariamente estará reflejado en la vida laboral, en la esfera ocupacional donde la

formación superior se consuma. Se vive una mejor vida universitaria por el hecho de poder disfrutarla en sí, pero también pensando en que una mejor formación se vea reflejada en una mejor y más plena vida profesional en el mundo del trabajo.

Los *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2016) llaman la atención para que desde este nivel del sistema de educación, y en este contexto, desde el bienestar universitario se pueda impulsar una formación integral que reconozca las diferentes dimensiones del ser humano y no se concentre únicamente en el aspecto académico, que permita desarrollar, entre otras, competencias socioemocionales que le permitan al estudiante entenderse como un ser social que debe contribuir también a la construcción de una comunidad. Sin embargo, todas estas expectativas de formación en el bienestar implican que se haga un seguimiento detallado al propósito de formación y la estructura en sí de los programas de bienestar que se ofrecen, así como un monitoreo de los resultados y la simetría con las necesidades que estos programas pretenden resolver.

En este mismo texto —*Lineamientos de bienestar*— se especifica en el numeral 7.7 «Evaluación, seguimiento y monitoreo», la recolección de datos y generación de información con la cual se hagan seguimiento a los resultados y sea posible medir los cambios de las distintas acciones de bienestar para identificar vacíos, dificultades, y para establecer mejoras. En este sentido, el texto del ministerio de Educación Nacional coincide con las propuestas de Guba (1989), cuando señala que el principal propósito de la evaluación no es probar sino mejorar (Stufflebeam, McKee, y McKee, 2003).

La medición de los resultados en los programas de bienestar debe considerarse desde el diseño y aplicarse durante su implementación, ya que genera los insumos para evaluación y mejoramiento. Implica la inclusión de bienestar universitario en el plan de desarrollo institucional y en el plan de inversiones institucional con unos resultados esperados claros y medibles, y con indicadores de proceso, resultado e impacto determinados para dar cuenta del avance desde el punto de vista de la estrategia.

Lo anterior requiere un sistema de información para medir los resultados, que tenga en cuenta, por ejemplo, la permanencia, la evaluación de clima institucional o el seguimiento de egresados (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En esta materia, existen diversas experiencias que evidencian la posibilidad de realizar evaluación estructurada y sistemática aplicada al bienestar en el clima educativo como uno de los indicadores de la vida y el ambiente en la institución de educación superior y su relación íntima con el bienestar universitario (Molina, Montejó y Ferro, 2004), es posible encontrar investigaciones que buscan conocer preferencias de la comunidad en temas de deportes o actividad física desde el bienestar universitario (Mejía, Betancur y Oquendo, 2013); en más frecuentes casos se encuentra en la bibliografía de investigación aplicada al bienestar universitario en temas de salud, nutrición y en torno al concepto de universidad saludable (Rueda, Peña, Fajardo, Badillo y Camargo-Figuera, 2016; Celis, Obregón, Ayala, Domínguez, Giratá, y Almonacid, 2013). Igualmente, es posible ubicar diversos estudios sobre bienestar universitario y las relaciones con temas de permanencia y deserción estudiantil (Montejó, Pava, León y Reyes, 2016; González y Daza, 2010).

Los resultados de las evaluaciones en bienestar deben ser analizados de forma sistémica y no aislada, con una perspectiva de interacción (Castañeda, 2013) entre los actores de la comunidad universitaria, que considere las percepciones de los participantes y sus relaciones con el sistema de bienestar, entendiendo que se afectan mutuamente, es decir, que la evaluación con participación de la comunidad necesariamente implica un cambio —o mejoramiento— del sistema de bienestar universitario que propone la institución educativa.

El seguimiento y monitoreo del bienestar también implica encuentros con los equipos de trabajo que lideran los procesos y revisar las metas propuestas, los resultados alcanzados y la elaboración y aplicación de encuestas de percepción y satisfacción en la que participen, no solo los directivos y el personal de bienestar, sino lógicamente los estudiantes y la comunidad universitaria en general.

La evaluación que se haga de los programas del bienestar universitario tanto en las instituciones en singular como en el sistema de educación superior debe contribuir a construir un corpus teórico que fortalezca y

retroalimente en sí mismo a los programas y servicios del bienestar. En la bibliografía, es posible encontrar información sobre evaluación de servicios o satisfacción con tal o cual programa del bienestar; pero son muy escasos los trabajos que se dirigen a fortalecer la reflexión propia del concepto de bienestar; sus alcances y sus expectativas de formación, para constituirse en sí como un objeto de investigación (Contecha, 2009).

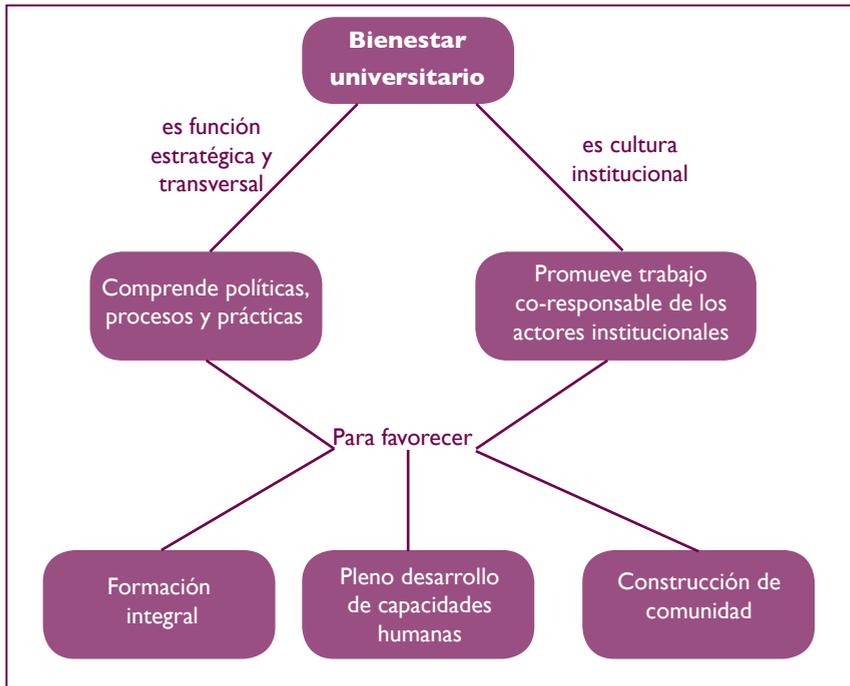
6.2 Bienestar y E-learning o educación virtual

En los Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2016), se propone a las instituciones de educación superior un concepto de bienestar universitario como referente y punto de partida para asumir esta función institucional. Es claro que en ellos no hace distinción entre la función del bienestar para estrategias metodológicas presenciales o virtuales en la educación superior:

El bienestar en las instituciones de educación superior es una función de carácter estratégico y transversal que comprende las políticas institucionales, los procesos y las prácticas, así como una cultura institucional que promueve la corresponsabilidad de los actores que conviven en el contexto de la vida institucional para favorecer la formación integral, el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la construcción de comunidad. (p. 26).

Apoyados en esta definición, se ha realizado una síntesis con el uso de un mapa conceptual para facilitar los comentarios posteriores (Figura 6.1).

Figura 6.1. Concepto de bienestar universitario.



Fuente. Elaboración propia.

Salazar y Melo (2013), sitúan al bienestar en la modalidad virtual desde un punto de vista integral, donde las actividades están orientadas a involucrar a todos los actores institucionales en su responsabilidad social universitaria. Proponen el desarrollo de estrategias que permitan contribuir con la formación integral de los estudiantes y de todos los actores institucionales, además de generar acciones para la atención de los usuarios según sus necesidades, siempre mediados por las plataformas y los sistemas para la gestión del aprendizaje (LMS: *Learning Management System*, por sus siglas en inglés) disponibles.

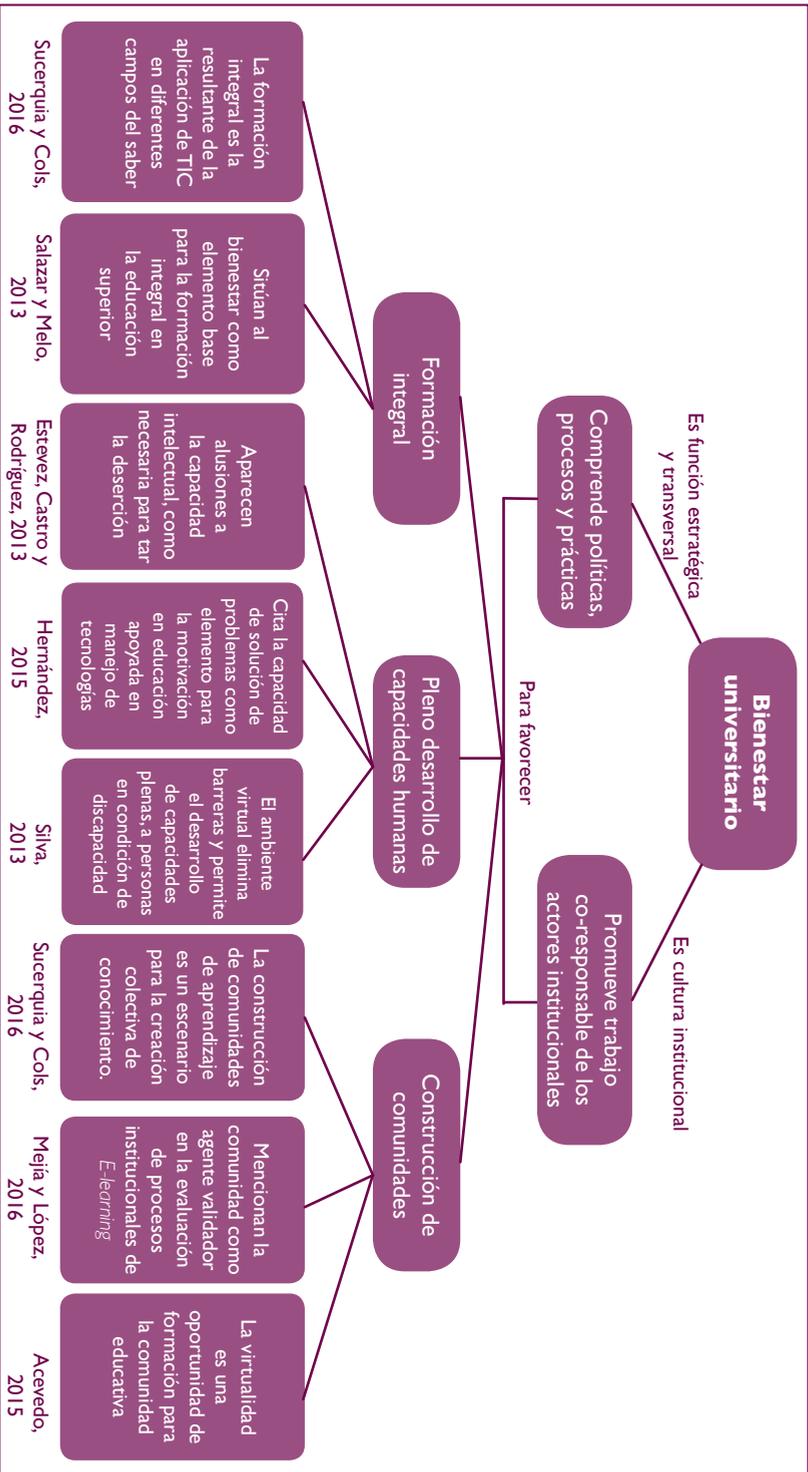
Se consultaron diversos textos que tuviesen en común las temáticas de educación virtual o educación *blended*, e incluso relacionados con el *E-learning* y la educación superior. El requisito de inclusión para esta revisión era que los textos fuesen aplicados en contextos de la educación superior virtual colombiana. La revisión no pretendió ser exhaustiva, sino que trató de buscar los referentes del bienestar en los textos disponibles. La principal herramienta aquí utilizada fue *Google Scholar*.

Una vez se seleccionaron los textos, se hizo la búsqueda de los elementos conceptuales, que según la definición presentada en la figura 6.2, se favorecen en los modelos de bienestar en las universidades colombianas. Es decir, se buscó que las expresiones: formación integral, capacidades humanas, comunidad o construcción de comunidad aparecieran en los textos de los artículos o fuentes consultadas. El propósito es realizar un análisis de la presencia y relación de estos elementos del modelo de bienestar que hasta la fecha se tienen como referente conceptual –al ser un elemento de línea política emitido desde el Ministerio de Educación Nacional y el CESU–, en los textos redactados y publicados en la bibliografía de ciencias de la educación en Colombia. El resultado del análisis se ilustra más adelante (Figura 6.2).

En el apartado «Formación integral» se encontró en las acepciones de bienestar en la educación superior virtual, la relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como elementos base para una formación estructurante con la concepción de integralidad (Salazar y Melo, 2013). Es decir, en la metodología virtual, la relación del sujeto con la mediación del aprendizaje –en este caso denominada TIC– es la base para la construcción de una formación integral (Sucerquia, et al., 2016).

Con respecto a la variable «Pleno desarrollo de las capacidades humanas», los textos relacionan elementos como el desarrollo de la capacidad intelectual en función de la permanencia o reducción de deserción estudiantil (Areth, Castro-Martínez y Rodríguez, 2015). Igualmente, se menciona la importancia de la capacidad de la solución de problemas y la relación de esta capacidad con la competencia para la interacción con las TIC presentes en la educación virtual (Hernández, 2015). Es decir, en esta aproximación, el desarrollo de las capacidades humanas que se potencia en la educación superior virtual está rubricado por la relación de la persona con las mediaciones tecnológicas. Sin embargo, la educación virtual exige una serie de recursos, tanto de los estudiantes como del entorno social donde estos viven, previos al contacto del estudiante con los programas de bienestar universitario. Los programas de desarrollo humano y formación para el proyecto de vida son de gran interés en las comunidades universitarias virtuales, pero se requiere del estudiante un manejo en TIC que en ocasiones no posee (Criollo, 2009).

Figura 6.2. Aproximación al concepto de bienestar y de educación virtual en publicaciones académicas o científicas de Colombia



Fuente. Elaboración propia.

Una acepción muy interesante de los términos bienestar y capacidades en el entorno de *E-learning* o educación virtual se relaciona con la concepción de una educación superior en ambientes virtuales como factor que reduce barreras de inequidad social (Silva, 2013), y en el caso de personas en condición de discapacidad, entre otras poblaciones socialmente vulnerables, la relación con la educación superior virtual se convertiría en una oportunidad de desarrollo de las potencialidades de la persona. Esta perspectiva coincide con el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 cuando sitúa, como uno de los elementos base en la educación superior que cierra brechas de inequidad, el fomento de la accesibilidad desde la perspectiva de las TIC.

La relación entre construcción de comunidad y bienestar en el contexto de la educación virtual se centra en la construcción de comunidades de aprendizaje. Uno de los elementos que más se ha discutido en la educación virtual es la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan el aprendizaje interactivo entre estudiantes, estudiantes y docentes, estudiantes y comunidades de aprendizaje, a pesar de que aún existan algunas formas de educación virtual basadas en la comunicación unidireccional (García, 2002). En este sentido, el bienestar en la educación virtual y el sentido de construcción de comunidad se relaciona con la conformación colectiva de comunidades de aprendizaje (Sucerquia, et al., 2016). Este tipo de educación consolida la comunidad estudiantil, que aprende y construye colectivamente el conocimiento, al tener el ambiente educativo como oportunidad para construir comunidad (Acevedo, 2015).

La comunidad universitaria se convierte también en un recurso para la validación y habilitación de procedimientos institucionales de soporte para el *E-learning* (Mejía y López, 2016). Es claro que el bienestar universitario para los estudiantes de esta estrategia metodológica de educación superior requiere el pleno funcionamiento de procesos y procedimientos institucionales que les permitan vivir los recursos educativos en el momento requerido como el acceso a los recursos de aprendizaje, la validación de la matrícula para acceder oportunamente a la biblioteca o el LMS, entre otros.

6.3 Investigación en bienestar y su reflejo en el sistema de investigación de Colciencias

Según el Decreto 849 del 20 de mayo de 2016, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) es un organismo principal de la Administración pública, rector del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), encargado de diseñar, formular, orientar, articular, dirigir, coordinar, ejecutar e implementar la política del Estado en el campo de la investigación e innovación. Entre sus diferentes funciones, impulsa una serie de sistemas de información para la organización, conocimiento público y divulgación del funcionamiento estructurado de la investigación en Colombia. Uno de estos sistemas de información es la aplicación GrupLAC en línea para que los grupos de investigación ingresen o actualicen su información.

Este organismo formuló la convocatoria nacional 737 de 2015 para el «Reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del SNCTel, 2015» con el objetivo de generar conocimiento sobre las capacidades y características de quienes integran el SNCTel para contar con información actualizada sobre los grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y sobre los investigadores de Colombia, sus actividades y los resultados logrados.

En julio de 2017, teniendo en cuenta los resultados de la Convocatoria 737 de 2015 (Colciencias, 2016), se realizó una consulta en los resultados públicos de este sistema GrupLAC. La pregunta que dio guía a esta búsqueda en el GrupLAC fue la siguiente: en materia de grupos de investigación en Colombia, ¿cuáles de ellos están dedicados a temas de bienestar?

La metodología que se siguió para contestar esta pregunta fue el análisis de la lista de resultados de grupos de investigación de dicha convocatoria. Al proceso de clasificación de grupos de investigación, se inscribieron 5796 grupos, de los cuales 4434 cumplieron con las condiciones para ser reconocidos.

Entre estos grupos reconocidos y categorizados por Colciencias, se buscaron los grupos cuyo título se encontraba bajo los términos de búsqueda de la palabra «bienestar». Los resultados que se encontraron se presentan en seguida (Tabla 6.1).

Tabla 6.1. Grupos de investigación reconocidos por Colciencias en la Convocatoria 737 de 2015 relacionados con bienestar

Nombre del grupo de investigación	Universidad a la cual se encuentra afiliado el grupo de investigación	Dependencia a la que pertenece el grupo de investigación
Bienestar y Desarrollo Humano BIUMAR	Universidad Mariana	Bienestar Universitario
Salud Bucal y Bienestar	Universidad de Antioquia	Facultad de Salud
Nefertiti: Bienestar y nuevas tecnologías	Fundación Universitaria del Área Andina	Facultad de Salud
Bienestar, Salud y Producción Animal	Universidad Antonio Nariño	Facultad de Medicina Veterinaria
Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad	Pontificia Universidad Javeriana	Facultad de Psicología
Análisis de Bienestar	Universidad Nacional de Colombia	Facultad de Ciencias Sociales y Económicas
Sistemas Socioecológicos para el Bienestar Humano	Universidad del Magdalena	Ciencias del Mar
Bienestar Ocupacional Humano	Universidad Mariana	Terapia Ocupacional
GIFOSABI-UCC: Fortalecimiento de la salud y el bienestar	Universidad Cooperativa de Colombia	Enfermería

Fuente. Colciencias, 2016.

En octubre de 2017, se realizó una nueva consulta en este sistema GrupLAC, teniendo en cuenta que a esta fecha ya se habían dado a conocer los resultados del nuevo proceso de convocatoria de medición de grupos e investigadores –Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - SNCTel 2017– (Colciencias, 2017). En este proceso de clasificación, 5962 grupos se inscribieron al proceso de medición/clasificación, de los cuales 4947 cumplieron con las condiciones para ser

reconocidos/categorizados. Se siguió la misma metodología utilizada para la elaboración de la tabla 6.1. Para esta nueva medición, los resultados obtenidos se registran a continuación (Tabla 6.2).

Tabla 6.2 Grupos de investigación reconocidos por Colciencias en Convocatoria 781 de 2017 relacionados con bienestar

Nombre del grupo de investigación	Universidad a la cual se encuentra afiliado el grupo de investigación	Dependencia a la que pertenece el grupo de investigación
Gifosabi UCC: Fortalecimiento de la salud y el bienestar	Universidad Cooperativa de Colombia	—
Nefertiti: Bienestar y nuevas tecnologías	Fundación Universitaria del Área Andina	Facultad de Salud
Grupo Salud Bucal y Bienestar	Universidad de Antioquia	Facultad de Salud
Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad	Pontificia Universidad Javeriana	Facultad de Psicología
Grupo de Investigación Análisis de Bienestar	Universidad Nacional de Colombia	Facultad de Ciencias Sociales y Económicas
Vidarium	Corporación Vidarium, Centro de Investigación en Nutrición, Salud y Bienestar	Entidad no IES
Grupo Bienestar y Desarrollo Humano Biumar	Universidad Mariana	Bienestar Universitario
Bienestar, Calidad de Vida y Desarrollo Humano	Fundación Universitaria del Área Andina	Bienestar Universitario
GIEBIN: Educación y bienestar integral de la niñez	Universidad Metropolitana	Ciencias de la Salud
Sistemas Socioecológicos para el Bienestar Humano	Universidad del Magdalena	Ciencias del Mar
Bienestar Ocupacional Humano (BIOH)	Universidad Mariana	Terapia Ocupacional
Bienestar y Ocupación	Universidad Metropolitana	Terapia Ocupacional
Grupo de Investigación Creación en Belleza, Salud y Bienestar	Corporación Doctor Amin Ariza	Entidad no IES

Fuente. Colciencias, 2017.

Se observa en las tablas 6.1 y 6.2 que del total de los grupos de investigación declarados en las dos convocatorias de investigación de Colciencias más recientes, es un número bajo el que se relaciona directamente con las dependencias y los temas de bienestar universitario.

Tabla 6.3. Comparativo de la participación de grupos de investigación en Colombia

Porcentaje de los grupos de investigación en Colombia ubicados en oficinas de bienestar universitario (2015)	Porcentaje de los grupos de investigación en Colombia ubicados en oficinas de bienestar Universitario (2017)
0,02 %	0,02 %

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo observado en la tabla 6.3, es evidente que lo dispuesto por los *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2016), en lo referente a la promoción de la investigación y de la sistematización de experiencias desde el bienestar, aún se encuentra muy lejos de alcanzar una penetración en las unidades de bienestar universitario (Tabla 6.3).

6.4 Análisis bibliométrico de la producción investigativa en bienestar

Se realizó un análisis bibliométrico aplicando herramientas de análisis de información y resultados incorporadas en la plataforma *Scopus*. Lo anterior dado que se encontró un amplio número de artículos científicos, apoyados en diversos términos de búsqueda o *keywords* asociados a bienestar universitario. Rodríguez (2015), presenta en su artículo la dificultad que genera en el proceso de investigación la existencia de una muy amplia diversidad de expresiones por utilizar cuando se refiere a la investigación en ciencias sociales o ciencias de la educación.

Se considera que todo gestor del bienestar universitario puede encontrar en la aplicación de herramientas de minería de datos un recurso para precisar su forma de aproximarse al fenómeno social de la investigación en educación virtual, y así evaluar grandes volúmenes de bibliografía de forma ágil, con lo cual facilita una búsqueda más precisa de la información.

Cada búsqueda en las bases de datos especializadas presenta grandes cantidades de artículos por revisar, lo que dificulta la precisión en la información. Por lo anterior, se vio la necesidad de recurrir a herramientas de análisis bibliométrico, ya que estas facilitan el análisis y la ubicación de tendencias que orientan la comprensión de información. Rojas-Sola y San-Antonio-Gómez (2010) presentan algunas orientaciones para el análisis bibliométrico aplicado a un campo del conocimiento. Ordóñez, Badillo, Hernández y Méndez (2009) brindan orientación sobre la utilidad de este tipo de análisis en recursos de minería de datos aplicados a un tema de investigación a lo largo del tiempo.

Para este capítulo, se buscó responder la pregunta: ¿cuáles son las tendencias de publicación de *keywords* asociadas con los términos de búsqueda bienestar y universidad, en las bases de datos bibliográficas *Scopus* en el periodo de 2000 a 2017?

El método de trabajo que se utilizó fue el siguiente:

- ♦ Delimitación de los términos de búsqueda.
- ♦ Depuración de fuentes por incluir y selección de los campos.
- ♦ Filtraje, limpieza y organización de la base de datos de resultados.
- ♦ Análisis de información.

En la fase I, –Delimitación de los términos de búsqueda–, al ingresar los datos requeridos, se presentaron los resultados que se detallan en la figura 6.3. Es importante recordar que se utilizaron términos de búsqueda en español. Si bien en la Base de datos elegida –*Scopus*– la mayoría de los artículos se publican en inglés, el español tiene una buena participación en el número de artículos, lo que nos permitió continuar la búsqueda.

Figura 6.3. Delimitación de los términos de búsqueda, primer QUERY

(TITLE-ABS-KEY (bienestar) AND TITLE-ABS-KEY (universidad))	61 document results
---	-------------------------------------

Fuente. Scopus, 2016.

Al revisar la base de datos, se observó que en varios textos la realización de estudios por parte de alguna «universidad» distraía la atención del propósito de este capítulo. Igual ocurría con «bienestar», que, por ser una expresión que se utiliza en diversos contextos y con una alta carga polisémica (Rodríguez y Pérez, 2005), debe precisarse la acepción del término cuando se utiliza.

Dado lo anterior, se realizó una refinación en el proceso de búsqueda (Figura 6.4).

Figura 6.4. Delimitación de los términos de búsqueda, segundo QUERY

Nueva búsqueda refinada: (TITLE-ABS-KEY (bienestar) AND TITLE-ABS-KEY (universidad)) AND PUBYEAR > 1999
--

Fuente. Scopus, 2016.

Se excluyeron los artículos con las siguientes características:

- ◆ Los que no tenían nada que ver con estudiantes universitarios.
- ◆ Los que tenían que ver con envejecimiento, adultos o niños.

Al finalizar la refinación, el total de artículos seleccionados, relacionados con este capítulo, fueron 23. Se realizó una exploración juiciosa a los mismos, pero los contenidos no permitieron encontrar reflexiones sobre el bienestar en las universidades.

Dado lo anterior, se hizo una búsqueda de términos en inglés más próximos a «bienestar» en el contexto de las universidades, para contribuir de manera más precisa al proceso de búsqueda requerido.

Se recurrió a los términos de *student affairs*, teniendo como referente el trabajo *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices* (Ludeman, Osfield, Iglesias, Oste y Wang, 2009), donde se incluyen las mejores prácticas a nivel mundial en temas de desarrollo humano, formación integral y construcción de comunidad en las universidades del planeta desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Se eligió este concepto por ser el que agrupa las prácticas y responsabilidades que caracterizan la labor del bienestar universitario y que se ven reflejadas en las diversas denominaciones de oficinas similares en el mundo. Hay que anotar que la denominación bienestar universitario para una oficina es particular de Colombia. La traducción de *welfare office* no permite la amplitud de aspectos que abarcan, en otros países, la tarea que en Colombia cumplen las oficinas de bienestar universitario. Por tanto, para poder realizar una vista de talla mundial, se prefirió utilizar una denominación que permitiese la mirada internacional.

Con la adaptación de términos, los resultados de la consulta en *Scopus* se muestran a continuación (Figura 6.5).

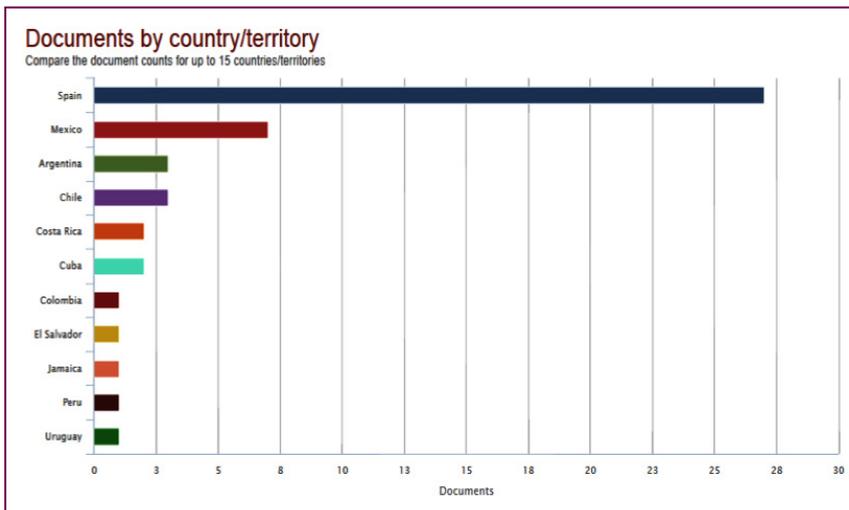
Figura 6.5. 48 artículos de resultado, tercer QUERY

```
(TITLE-ABS-KEY ( student ) AND TITLE-ABS-KEY ( affairs ) ) AND PUBYEAR > 1999 AND  
( LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Spain» ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Mexico» ) OR  
LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Argentina» ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Chile» ) OR  
LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Costa Rica» ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Cuba» ) OR  
LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Colombia» ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «El Salvador» )  
OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Jamaica» ) OR LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Peru» ) OR  
LIMIT-TO ( AFFILCOUNTRY , «Uruguay» ) )
```

Fuente. Scopus, 2016.

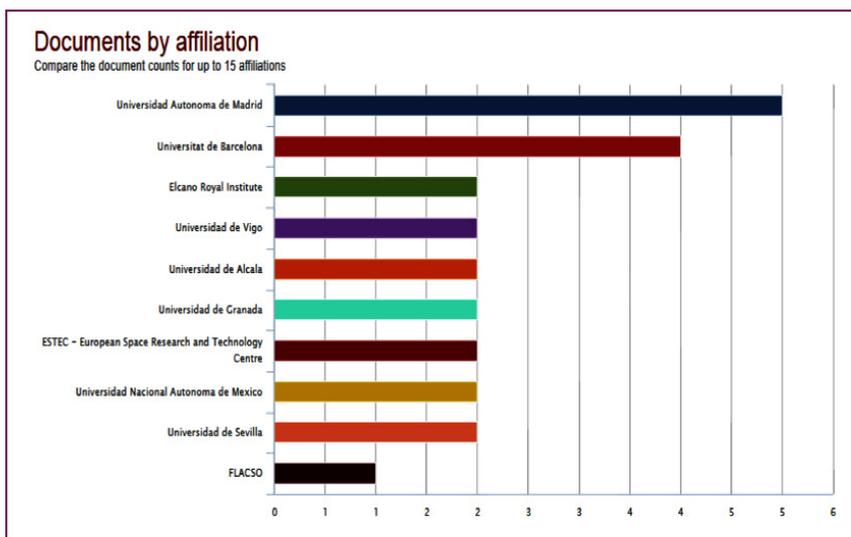
En el análisis de resultados (Figura 6.6), se puede observar que principalmente España y México son los países en los cuales la publicación sobre temas relacionados con bienestar universitario es más abundante en la base de datos *Scopus*. Más adelante, se aprecian las universidades desde las cuales se publica (Figura 6.7).

Figura 6.6. Concentración de las publicaciones en los términos de búsqueda por país



Fuente. Scopus, 2016.

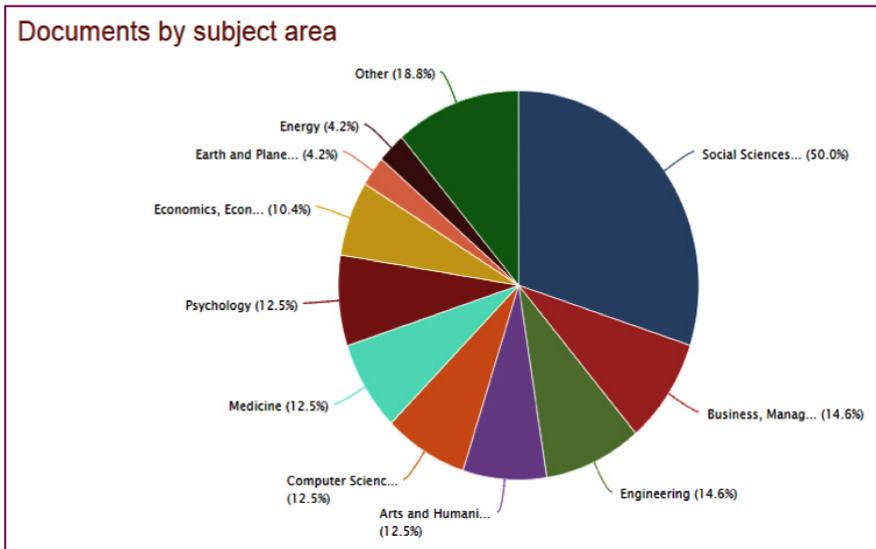
Figura 6.7. Universidades desde las cuales se publica sobre bienestar universitario



Fuente. Scopus, 2016.

Al observar la figura 6.8, se puede apreciar que la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Barcelona tienen el liderazgo en cuanto a la publicación en esta materia. Las universidades latinoamericanas que más publican son la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

Figura 6.8. Campos del conocimiento en que se publica en temáticas asociadas a bienestar universitario



Fuente. Scopus, 2016.

Con relación a los campos del conocimiento en que se publica, llama la atención que si bien las ciencias sociales, la psicología y las artes y las humanidades concentran la mayor parte del volumen de publicaciones sobre bienestar, temas relacionados con la ingeniería, las ciencias de la computación o los negocios están presentes en las publicaciones de *Student Affairs*, clarificando este como un campo multidisciplinar, que permite diversos aportes para el crecimiento.

6.5 Reflexiones finales

La investigación sobre bienestar actualmente es un campo por desarrollar. Diferentes textos como los *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2016) indican a las instituciones la necesidad de que las oficinas de bienestar en las IES gestionen el conocimiento que construyen y sistematicen sus aprendizajes. Es necesario trascender esos patrones de razón instrumental que subordinan el bienestar universitario a simple servicio asistencial (Contecha y Jaramillo, 2011), de manera que los aprendizajes y el conocimiento se conviertan también en un aporte de esta dependencia al campo de la educación.

En cuanto a la publicación en temas de bienestar en Colombia debe potenciarse. El hecho de que solo el 0,02 % de los grupos de investigación en el país, según datos de Colciencias para la convocatoria de medición de grupos de 2017 esté vinculado directamente con unidades de bienestar universitario, indica que los equipos de trabajo profesional en las unidades de bienestar de las instituciones universitarias deben iniciar la discusión ante las oficinas centrales de investigaciones para la gestión de recursos y de proyectos relacionados con el bienestar universitario —o *Student Affairs*, como se le denomina desde la Unesco—. Solo mediante proyectos estructurados, liderados por talento humano competente y preparado, integrándose al sistema de investigaciones nacional y mundial, es que se podrá lograr el avance investigativo en este campo en desarrollo.

Las publicaciones consultadas sobre educación virtual y bienestar son principalmente reflexiones conceptuales, que no pueden verse en bases de datos de artículos científicos, dado que bases como *Scopus* se concentra en investigación con base empírica. Al contrastar algunas de las reflexiones (González, Aguilar y Pezzano, 2002) se puede ver que se ha avanzado en las expectativas de los estudiantes y las propuestas desde bienestar universitario, pero la sistematización de experiencias de base empírica aún es una deuda que tienen estas dependencias con la sociedad del conocimiento. Persiste entonces la necesidad de realizar estudios, aplicar programas y evaluar sus resultados, para divulgar el camino que debe seguir el bienestar universitario para la comunidad de educación virtual.

6.6 Referencias

- Acevedo, A. (2015a). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 102-111. Recuperado de <https://bit.ly/2JDTMki>
- Acevedo, A. (2015b). Nuevas enseñanzas disruptivas en la educación superior en ciencias sociales: los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs). *Revista Temas*, 9, 125-136. Recuperado de <https://bit.ly/2NvIwqY>
- Areth, J.; Castro-Martínez, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1) 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/2HtBo06>
- Cardona, L. M.; Gutiérrez, J. F. y Agudelo, J. J. (2013). Preferencias deportivas de la comunidad estudiantil: el caso de la Universidad de Antioquia. *Educación Física y Deporte*, 32(1), 1267-1274. Recuperado de <https://bit.ly/2EUxudl>
- Celis, L. G., Obregón, M. C., Ayala J. J., Domínguez, M. T., Giratá, M. V. y Almonacid, C. C. (2013). Factores promotores de cultura nutricional en adolescentes y adultos jóvenes de la Universidad de la Sabana. *Salud Uninorte*, 29(3), 374-283. Recuperado de <https://bit.ly/2zT2n3l>
- Consejo Nacional de Educación Superior Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado de <https://bit.ly/2mvr0co>
- Contecha, L. F. y Jaramillo, L. G. (2011). El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación científica*, 14(1), 101-109.
- Criollo, F.A. (2009). Diagnóstico de bienestar en los programas de distancia de la Universidad Mariana. *Revista UNIMAR*, 27(1), 47-6. Recuperado de <https://bit.ly/2u4b4BS>

Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Decreto 849 del 20 de mayo de 2016, por el cual se modifica la estructura del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (2016, abril 11). *Publicación de resultados preliminares de la Convocatoria 737 de 2015*.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (2017, septiembre 25). *Publicación de resultados preliminares de la Convocatoria 781 de 2017*. Recuperado de <https://bit.ly/2TzgHH2>

García, L. (2002). *Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

García, A.; Fajardo, M.T.; Caballero, M. C. y Camargo, F.A. (2016). Resultados de la citología cervicovaginal en población universitaria: un estudio descriptivo. *Enfermería Global*, 15(42), 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/2La4EvZ>

González, L. J.; Aguilar, E. R. y Pezzano, G. (2002). *Reflexiones sobre el bienestar universitario: una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2LzQzEf>

González, L. y Daza, D. (2010). Repitencia en estudiantes de medicina caracterización y causas. *Zona Próxima*, 13, 12-28. Recuperado de <https://bit.ly/2L8e4rL>

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage.

- Hernández, M. E. (2015). *Incidencia de la motivación en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de educación virtual en pregrado de la UNAD*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de <https://bit.ly/2zVQ9ql>
- Ludeman, R. B., Osfield, K. J., Iglesias Hidalgo, E., Oste, D. y Wang, H. S. (2009). *Student affairs and services in higher education: Global foundations, issues and best practices*. París: Unesco.
- Mejía, J. F. y López, D. (2016). Modelo de calidad de e-learning para instituciones de educación superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 9(2), 59-72. Recuperado de <https://bit.ly/2Lb51pW>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montejo, F. A.; Pava, G. E.; León, K. y Reyes, N. (2016). Relación de factores de la vida universitaria con la persistencia estudiantil en estudiantes de primer semestre. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13(31), 28-36.
- Ordóñez, G., Badillo, A. H., Hernández, C. y Méndez, C. (2009). Análisis bibliométrico de la revista de economía institucional en sus primeros diez años. *Revista de Economía Institucional*, 11(20), 309-353.
- Rodríguez, R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. Recuperado de <https://bit.ly/2uR3JFE>
- Rojas-Sola, J. I. y San-Antonio-Gómez, C. de (2010). Análisis bibliométrico de las publicaciones científicas colombianas en la categoría Engineering, multidisciplinaria de la base de datos Web of Science (1997-2009). *Dyna*, 77(164), 9-17.

- Salazar, R. y Melo, Á. L. (2013). *Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia*. En N. Arboleda Toro, N. y C. Rama Vitale, C. (eds.). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 81-111). Bogotá: Virtual Educa.
- Silva, L. E. (2013). *Acreditación de alta calidad: educación abierta y a distancia*. En N. Arboleda Toro y C. Rama Vitale (eds.). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 213-226). Bogotá: Virtual Educa.
- Sucerquia, E. A.; Londoño, R. A.; Jaramillo, C. M. y Carvalho, M. de (2016). *La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 33-55. Recuperado de <https://bit.ly/2L9Nrme>

Referentes para una mirada actualizada del bienestar universitario en el contexto de la educación a distancia y virtual

El libro «Referentes para una mirada actualizada del bienestar universitario en el contexto de la educación a distancia y virtual» esta compuesto por 6 capítulos; en el primero se expone la andragogía como un modelo para la formación de adultos. En el segundo, la educación a distancia en la educación superior, seguido de una breve reseña histórica sobre la educación virtual: una aproximación a su contexto actual. En cuarto lugar una perspectiva renovada del enfoque de bienestar, en el quinto habla de la evolución y estado actual del bienestar universitario en el contexto de la educación superior en Colombia, y por último la investigación sobre el bienestar universitario y algunas reflexiones sobre su vínculo con el *e-learning* o educación virtual.



Papel 100% reciclado, 100% reciclable,
libre de ácido y libre de cloro elemental.

Características comprobadas por el Departamento
de Servicio Técnico Colombiana Kimberly Colpapel S.A.

Teléfono: 5936464
El Nogal: Calle 79 # 11 - 45
Bogotá D.C. - Colombia - Sur América
www.universidadean.edu.co



<http://editorial.universidadean.edu.co>