

La formación en capacidades humanas en educación virtual

Martha Lucía García Naranjo Ph.D



Martha Lucía García Naranjo

Doctora en Educación, Magíster en Educación.Docencia, Especialista en Entornos virtuales, Ingeniera de sistemas. Docente e investigadora del Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo de la Universidad de Manizales. Directora de la línea de investigación Desarrollo social y Humano. Comisionada en el Nodo 1 de la Misión de los sabios por Caldas. Manager e investigadora principal en el proyecto Climate Labs 2020-2023. Experta pedagógica en programas virtuales y a distancia, dirección de programas de posgrados en metodología presencial y a distancia. Investigadora en el área de educación virtual, educación ambiental. Docente en universidades de la región: Universidad del Tolima, Universidad de Caldas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Cooperativa de Pereira, Universidad Católica de Manizales, Universidad Tecnológica de Pereira, Fundación Universitaria del Área Andina.



La formación en capacidades humanas en educación virtual

La formación en capacidades humanas en educación virtual

Martha Lucía García Naranjo



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Universidad de Manizales

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

César Augusto Sepúlveda Ortiz
Secretario General

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados

La formación en capacidades humanas en educación virtual

© Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas

ISBN: 978-958-5468-52-8

DOI: <http://doi.org/10.30554/978-958-5468-52-8>

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Primera edición Mayo de 2023

Autora Investigadora

Martha Lucía García Naranjo

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Fondo Editorial Universidad de Manizales y de sus autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

García Naranjo, Martha Lucía

La formación en capacidades humanas en educación virtual / Martha Lucía García Naranjo. -- Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo. 2023.

279 páginas.

ISBN: 978-958-5468-52-8

1. Educación superior. 2. Educación virtual. 3. Aprendizaje en línea. 4. Pensamiento crítico. 5. Subjetividades. 6. Tecnología en la Educación. I. Título

Dewey 371.334 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Contenido

Nota editorial	13
Prólogo	15
Introducción	21
Capítulo Uno	
La formación en capacidades humanas y educación virtual.....	33
1.1. Breve evolución del concepto de formación.....	35
1.2. Las capacidades humanas	40
1.3. La formación de las capacidades humanas.....	48
1.4. La formación de las capacidades humanas: una mirada contemporánea	55
Capítulo Dos	
La educación virtual.	
Su tránsito entre la tecnología y la pedagogía	61
2.1. La educación virtual centrada en la tecnología	61
2.2. En la educación virtual, primero la pedagogía	70
2.3. Educación virtual con enfoque humano	76
Capítulo Tres	
Interacciones, intenciones y significados de la formación en capacidades humanas en educación virtual	85
3.1. Primera capa de significado. Problematicación y el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico: un arraigo disciplinar con alcance social	87
3.2. Acompañamiento en la formación y subordinación del aprendizaje	101
3.3. Segunda capa de significado. La intención de la interacción	112
3.3.1. Formación para sensibilizar sobre la realidad humana y social	112
3.4. Formación para el reconocimiento de sí (subjetividad) y el reconocimiento mutuo (intersubjetividad)	120
3.5. Tercera capa de significado. Significación de la formación de las capacidades humanas en educación virtual.....	126
3.5.1. Justificación del procedimiento en la construcción de la lista de capacidades.....	127

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

3.5.2. Sensibilidad al contexto: oportunidades institucionales	128
3.5.3. El entorno virtual de aprendizaje: espacio personal y social	142
3.5.4. Naturaleza de las capacidades humanas en la Educación Virtual	148
3.5.4.1. Razón práctica	151
3.5.4.2. La adaptación y personalización	156
3.5.4.3. Imaginación, conocimiento e interacción creativa	161
3.5.4.4. Emociones y comunicación sensible	168
3.5.4.5 Reconocimiento y participación	173
3.5.4.6. Afiliación y colaboración	178
3.5.4.7. Habitar el propio entorno virtual	184
Capítulo Cuatro	
Validación del modelo de las capacidades humanas en la educación virtual.	191
4.1. Formación del ser: espiral del ser individual, social y cultural.	196
4.2. Formación del estudiante capaz: espiral de las capacidades	209
Capítulo Cinco	
Aportes a la pedagogía de las capacidades humanas en la educación virtual	223
5.1. Aporte teórico a la pedagogía de las capacidades humanas.	224
5.1.1. Contexto de la educación Virtual	225
5.1.2. Enfoque pedagógico	228
5.1.3. Ejes estructurales	235
5.1.4. Integralidad de las capacidades humanas	238
5.1.5. Logros en el aprendizaje	242
5.2. Estructura matricial de las capacidades humanas.	245
Cierres y aperturas: la apropiación personal.	263
Referencias	265

Índice de figuras

Figura 1. Estrategias de problematización.....	88
Figura 2. Rol activo del estudiante	91
Figura 3. Compromiso del estudiante	94
Figura 4. Producción del estudiante	96
Figura 5. Estrategias colaborativas	97
Figura 6. Estrategias pedagógicas	100
Figura 7. Acompañamiento en la formación.....	102
Figura 8. Representaciones de acompañamiento docente.....	104
Figura 9. Participación crítica	106
Figura 10. Pensamiento racional y razonable	113
Figura 11. El reconocimiento en entornos virtuales	121
Figura 12. Estudiante es un ser de capacidades.....	151
Figura 13. Formación del ser: espiral del ser individual, social y cultural	196
Figura 14. Formación del estudiante capaz: espiral de las capacidades	209
Figura 15. Formación en contexto: espiral del entorno virtual ...	216
Figura 16. Aporte teórico a la pedagogía de las capacidades humanas.....	224
Figura 17. Perspectivas filosóficas en la pedagogía de las capacidades humanas	229
Figura 18. Dimensiones de las capacidades humanas	238

Índice de tablas

Tabla 1. Capacidad de adaptación y personalización: Algunas competencias digitales de los estudiantes.....	158
Tabla 2. Capacidad Imagenación, Conocimiento e Interacción creativa. Algunas competencias digitales de los estudiantes.....	165
Tabla 3. Capacidad de reconocimiento y participación: Algunas competencias digitales de los estudiantes.....	176

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

Tabla 4. Capacidad de Afiliación y Colaboración: Algunas competencias digitales de los estudiantes.	183
Tabla 5. Relación de las interacciones individuales y colectivas de un estudiante en el EVA	185
Tabla 6. Contrastación entre varias listas de capacidades humanas . .	211
Tabla 7. Síntesis de las capacidades humanas en la educación virtual superior	240
Tabla 8. Estructura Matricial de las capacidades humanas	245
Tabla 9. Estructura matricial aplicada en la formación en capacidades humanas en la educación virtual	248

Dedicatoria

Y cuando pensé que las responsabilidades *conmigo* estaban cumplidas, me encontré frente al horizonte de un nuevo saber. Entonces aprendí de la construcción de mi trayecto vital.

Y cuando creí que podría hacerlo sola, encontré que tú, *amado esposo*, me permites una soledad siempre en tu compañía, con tu cuidado amoroso, con tu serena sabiduría. Entonces, aprendí de ti sobre mi ser.

Y cuando me entregué al convulsionado mundo de las agendas y de la academia, encontré el Kairos *familiar*. Entonces aprendí lo incommensurable de cada instante presente.

Y cuando transité los pasillos, las calles, las redes, entre uno y otro café, me encontré con la palabra, la pregunta y la enseñanza de *las personas* con quien he tejido esta historia. Entonces aprendí a dejarme sorprender entre sentidos y significados.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

Agradecimientos

Agradezco el apoyo institucional de la Universidad de Manizales facilitadora de mi formación y del ejercicio como docente, investigadora y coordinadora de procesos académicos. De igual manera, gracias a la Universidad de Caldas donde realicé el Doctorado en Educación.

Expreso también un especial agradecimiento a la profesora Marta Cecilia Betancur García, tutora de esta tesis, por motivar el pensamiento profundo y el ser sensible a la formación humana. Y a mis colegas, por las oportunidades de reflexión durante el trayecto de los estudios y el desarrollo de la investigación.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

Serie obras: Las manos como tecnología
Autora: Martha Lucia Garcia Naranjo
Técnica: Carboncillo en ensamble digital
2023



Prólogo

Esta obra plantea problemas que resultan difíciles de abordar desde una perspectiva científica, adoptando los criterios de una epistemología clásica: los conceptos que orientan el trabajo proponen temas que parecen quedar por fuera del ámbito de la investigación empírica, la investigación acerca del sistema de pensamiento que subyace a los lineamientos institucionales y a nuestras prácticas pedagógicas, tanto en el campo de la educación en general como en la educación virtual.

Tampoco la investigación pareciera estar acompañada de la confianza que brinda la observación de la experiencia o la indagación acerca de la verdadera influencia que tal experiencia –centrada en la educación para el mercado laboral– tiene en la formación de capacidades distintas a las expuestas explícitamente y que sobrepasa las condiciones de la explicación causal. Y las ideas mismas de formación, capacidades, sistema de pensamiento subyacente, enfoques de educación y ampliación de capacidades humanas parecen superar los límites de lo que es accesible al conocimiento científico.

Sin embargo, esta obra demuestra lo contrario: la posibilidad de acceder con rigor epistemológico, teórico y metodológico a este tipo de problemas, si la investigación se orienta a partir de un horizonte y una perspectiva epistemológicas adecuadas que le permitan construir la coherencia que la producción de conocimiento requiere. En primer lugar, la exigencia es epistemológica, por cuanto este campo de la filosofía

hace un llamado de atención acerca de la perspectiva y el horizonte de la investigación, que exige una toma de conciencia acerca del papel que asumimos como investigadores, en este caso, en la esfera de las ciencias humanas; además, la investigación nos enseña que la práctica de la ciencia es una actividad eminentemente humana, propia de un sujeto en situación que se propone fines, aspira al tratamiento teórico de problemas del mundo social y cultural, tiene implicaciones éticas, promueve el mejoramiento de la vida y aspira a la transformación de la vida humana. Así, la epistemología nos ubica en tanto investigadores que toman conciencia de sí, de su quehacer y de la responsabilidad social que nos compete.

En este sentido, la investigación social y humana tiene un doble compromiso: un compromiso ontológico con la realidad, el cual se busca comprender mejor, y un compromiso epistemológico con la verdad. Mediante las ciencias sociales y humanas se busca exponer con verdad lo que realmente sucede, lo que pasa en el complejo y variado mundo de la realidad humana. Pero esto exige esfuerzo y disciplina; es lo que lleva a diversos sectores, entre los investigadores de hoy, a buscar con ahínco y a apropiarse de los distintos planteamientos epistemológicos, los marcos teóricos y la diversidad de recursos metodológicos que les permitan realizar su empresa con responsabilidad y rigor.

La producción de obras de conocimiento como la que se presenta a continuación expresa esa doble exigencia. Como obra escrita es un ejercicio de comunicación dirigido a un público de lectores, que, en este caso, conforman un campo abonado, un medio académico sensible a un problema que no les es ajeno: un asunto vinculado a su espacio vital, al mundo de la preocupación y el cuidado de su esfera existencial. La obra transmite un mensaje y desarrolla un campo teórico que genera inquietudes, produce interrogantes y espera tener un impacto. Además, el hecho de tener pretensión científica la ubica en un horizonte de posibilidades que le hace mayores requerimientos: le exige la superación de un nivel de conocimiento meramente particular, subjetivo y relativo.

Si bien el libro no expone sistemáticamente el enfoque epistemológico que dirige su horizonte, este, el enfoque epistemológico, constituye el faro que orienta la construcción integral y totalizante del trabajo de investigación. Ya el compromiso mismo de hablar con verdad acerca de un problema concreto de la realidad le traza un rumbo específico, des-

de el enfoque fenomenológico hermenéutico del filósofo francés Paul Ricoeur. Este compromiso propio de la ciencia le marca una intencionalidad, pues la pretensión de construir y formular ante la comunidad académica una obra de conocimiento le pone la impronta: la obra busca construir conocimiento científico, razón por la cual la autora –como todo investigadora que propenda por la creación de este tipo de conocimiento– asume el reto de configurar una perspectiva epistemológica, un marco teórico y una investigación empírica que le otorgan las mayores garantías para lograr los propósitos, así ellas nunca sean absolutas. Así funciona el conocimiento, es lo que hay, como dice Putnam: es lo que tenemos y no es poco.

El compromiso con la realidad, con la verdad –no de hallar una verdad universal, absoluta y necesaria, sino de formular una o varias hipótesis verdaderas, que den cuenta, expliquen y comprendan lo que efectivamente sucede– frente a la comunidad académica y la sociedad le trazan a una obra el rumbo de la búsqueda de un conocimiento que se pueda llamar objetivo: en tanto no sólo busque cumplir con esos compromisos, sino que además, tenga el propósito de superar el nivel de un conocimiento meramente particular limitado a la esfera de un solo centro educativo e imposible de ser comparado y cruzado con otras instituciones de carácter semejante y portadoras de una misión, unos objetivos y unas prácticas educativas parecidas. Este trabajo, en su conjunto, tiene la intencionalidad de evitar el sesgo de la visión meramente subjetiva de la investigadora, que lo podría impregnar de sus prejuicios ideológicos personales. Por ello, la obra se somete a la reflexión de diversas visiones teóricas y científicas y se apoya en la información de las pruebas empíricas. En este sentido, la objetividad significa intersubjetividad.

Y aunque es cierto que ese conocimiento puede considerarse relativo, en parte, tampoco es verdad que lo sea completamente. El problema de la formación en capacidades se plantea en relación con una esfera de la realidad específica, la educación virtual en la Universidad de Manizales, y se aborda en el contexto de teorías sociales y públicas, ampliamente reconocidas (por ejemplo, Martha Nussbaum) y que gozan de un prestigio teórico; además, se configura desde una perspectiva epistemológica ampliamente debatida y aplicada. Todo esto significa que es falso el prejuicio ampliamente extendido que le quita peso a la investigación en ciencias humanas, según el cual este conocimiento es

relativo, porque, en últimas, todo vale por igual. Esta relativización extrema del tipo de saber que proporcionan estas ciencias y que les hace daño, pasa por alto que sí existen criterios, los cuales han sido y siguen siendo contruidos y enriquecidos por el mundo académico, los cuales permiten establecer límites entre lo que es conocimiento verdadero y lo que no lo es.

Así pues, los criterios epistemológicos, teóricos, científicos y metodológicos son fruto del esfuerzo del trabajo socializado, de ensayo y error, de crítica y recreación, de una masa casi anónima de investigadores, filósofos y científicos. Si bien los ideales de universalidad y necesidad son inviables y obsoletos para las ciencias humanas, tampoco se puede desconocer la capacidad de aproximación a la verdad y de formular hipótesis explicativas y comprensivas que den cuenta de la realidad, así como la posibilidad que tienen de apoyarse en la búsqueda de pruebas y datos empíricos que confirmen o rechacen las formulaciones teóricas. Hoy, se trata de construir la confianza en el trabajo científico de estos campos del saber que tanta influencia pueden ejercer en el desarrollo de la sociedad y, en el caso de la obra que nos ocupa, de la educación virtual.

Además de la integralidad que le proporciona el enfoque fenomenológico hermenéutico a esta obra –a través de una articulación adecuada y una coherencia entre la perspectiva epistemológica, el marco teórico y el acceso a recursos metodológicos que le proporcionen evidencia empírica–, este enfoque le brinda las herramientas teóricas que la autorizan a realizar investigación acerca de conceptos y rasgos de la realidad, que no ocurren de manera directa a la experiencia empírica. La idea de Ricoeur según la cual la interpretación consiste en el descubrimiento del sentido profundo que subyace o que se esconde en el sentido superficial de algunas obras clave de la cultura, que son sociales y públicas, es una herramienta destacada de los postulados metodológicos de la hermenéutica, que resulta hoy útil para la investigación de estas esferas de la realidad, las más propias y comunes de la existencia humana.

La orientación de la investigación presentada en el libro nos autoriza a someter a crítica diversos prejuicios que se imponen todavía hoy en las ciencias humanas: que el conocimiento científico es puramente empírico o puramente racional, o que en él prevalecen la imaginación o

el sentimiento. Frente a estas posiciones todavía unilaterales, cabe destacar el carácter complejo y entrecruzado del conocimiento en el que, más bien, se cruzan las diversas facultades. Y frente a las expresiones de reducción de las ciencias humanas a la particularidad, el relativismo y la subjetividad (que dan indicios de nostalgia por la perfección) cabe resaltar las posibilidades de un conocimiento general, aproximativo, responsable con la realidad social y comprometido éticamente con la necesidad de la transformación social. Estas son las características que cumple el libro de Martha Lucía García Naranjo.

MARTA CECILIA BETANCUR GARCÍA
UNIVERSIDAD DE CALDAS

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

Introducción

La educación para la renta y la educación para la formación humana desde el enfoque de las capacidades, son dos modelos develados en la filosofía de la educación contemporánea. En su desarrollo, la formación y las capacidades humanas en el ámbito de la Educación Virtual constituyen referentes que se vinculan y problematizan para pensar la divergencia que plantean tales modelos.

Lo anterior, me llevó a reflexionar, desde la práctica, sobre las oportunidades educativas como un horizonte posible para estudios y acciones que deriven en aportes a la ampliación de las capacidades de la persona en el ámbito de la Educación Virtual. Y es que la educación mediada por las tecnologías, cobra relevancia como el modo que, para una mayoría, ofrece las oportunidades para alcanzar sus realizaciones personales, académicas y profesionales.

En este libro se plantea, entonces, la conveniencia de un modelo de formación de las capacidades humanas en la Educación Virtual en educación superior, que considera al estudiante capaz de sus propias realizaciones; es decir, que propende por centrar en sí mismo los logros en la dimensión individual, social y cultural. Un ser que decida, actúe, se agencie y se sitúe ante las realidades con las cuales se forma. En síntesis, que promueva un adecuado despliegue de sus capacidades para alcanzar una vida con más plenitud.

En ese sentido, el enfoque formativo de que trata esta obra busca romper con los fines de la educación que privilegia la formación de la persona como un medio para la productividad y la satisfacción de las necesidades económicas del país, para tomar conciencia acerca de los modelos y los lineamientos que subyacen a tales prácticas de la educación y los cuales seguimos, muchas veces, de manera no tan consciente.

Este libro es la divulgación de los resultados de un estudio doctoral que, muestra el rigor metódico, teórico y empírico que implicó la tesis, da cuenta del proceso investigativo de una manera clara y comprensible para los profesores, estudiantes y directivos de las ciencias sociales y humanas, principalmente.

Así que pongo a consideración de los lectores la formación desde el enfoque de las capacidades humanas. Esto, lo hago como provocación para abrir un paradigma que supere la perspectiva tradicional de la educación con medios tecnológicos y concretar la aspiración de movilizar hacia la reflexión y discusión sobre la Educación Virtual humanizante. Mirada que cobra hoy gran relevancia, cuando la mediación de las tecnologías se convirtiera en una obligación para mantener viva la educación (este fue otro de los aprendizajes resultado del confinamiento global en 2020 y 2021), pero que no asumimos de manera suficientemente reflexiva y consciente.

Los aportes de este trabajo también derivan de mi formación doctoral en la Universidad de Caldas, también del compromiso con mi desempeño laboral en docencia, investigación, proyección y gestión universitaria. La formación me abrió la mirada hacia nuevos asuntos de la vida educativa y me llevó a tomar conciencia de los sistemas de pensamiento que subyacen a nuestra práctica, mientras que la experiencia cotidiana me incentivó con preguntas: ¿En qué aspectos se deben enfocar los propósitos de la educación y de qué manera se puede lograr una formación que sea capaz de abarcar tanto las necesidades de conocimientos teóricos como las habilidades prácticas, tan requeridas hoy? ¿Cómo hacer de la educación un espacio propicio para la creación de habilidades que nos hagan aptos para vivir bien con los Otros? Muchas son las cuestiones que me han inquietado durante 15 años de inserción en la Educación Virtual, las primeras de las cuales son estas dos preguntas esenciales acerca del telos y los objetivos de la formación que practicamos.

Así pues, estos interrogantes me condujeron hacia cuestionamientos más concretos acerca de la praxis de mi campo de trabajo y a la búsqueda de los fundamentos teóricos contemporáneos que permitieran encontrar respuestas adecuadas. Por ello, el desarrollo de este trabajo vincula no solo la indagación teórica y científica sobre el asunto sino, sobre todo, mi experiencia educativa y académica.

La obra busca, entonces, presentar un estudio sistemático, ordenado y bien fundamentado en torno a la potencia que, en la práctica, tiene la Educación Virtual con enfoque en las capacidades. Conduce al campo de la investigación teórico/práctica con una intuición propia a partir de la experiencia: la idea de que en la Educación Virtual se puede orientar la ampliación de las capacidades humanas en el estudiante para: reconocerse a sí mismos como un ser de capacidades, orientar sus acciones desde principios éticos, proyectar la visión de futuro y asumirse como un sujeto histórico-cultural.

Se trata de una formación que propicia el reconocimiento de sí y de los Otros para la interacción y colaboración que permite, al ser humano, vivir bien en comunidad; sin embargo, esto solo se logra si la persona se esfuerza en ello y lo mantiene como meta de la educación. Por esto, es necesario el estudio y la toma de conciencia acerca de los fines y los modelos de la educación que utilizamos como sistemas de pensamiento para orientar formación.

Esta obra propone fundamentos y acciones que nos permiten tomar conciencia sobre los modelos y los lineamientos que subyacen a la práctica de la educación y los cuales seguimos, muchas veces, de manera no tan consciente. De igual modo, nos enfrenta a los dos grandes modelos que se han develado en la filosofía de la educación contemporánea: la educación para la renta y la educación para la formación humana, que son indagados a partir de su formulación teórica y de su aplicación en la educación superior virtual. Este asunto cobra hoy gran relevancia, cuando la mediación de las tecnologías se convierte en una obligación para mantener viva la educación, acentuada en tiempos de confinamiento, pero un asunto que no asumimos de manera suficientemente reflexiva y consciente.

Y es que, tradicionalmente, los fines de la educación se han orientado hacia la formación de la persona como un medio para la productividad y la satisfacción de las necesidades económicas del país, mien-

tras que la formación de las capacidades se enfoca en el desarrollo de funcionalidades para acceder a más y mejores recursos que suplan las necesidades básicas en educación, salud, alimentación, recreación, entre otras. Así mismo, los planes de desarrollo sustentan la formación en algunas teorías del desarrollo económico; de allí que se enuncie la formación para el desarrollo de fuerzas de producción, masa productiva y fuerza del trabajo para referirse al impacto que espera el país como resultado de la educación. Por eso, el Estado considera que la inversión que hace en educación está representada en el capital humano, recursos humanos o talentos humanos para la productividad y el desarrollo económico.

En relación con ello, los planes de desarrollo social enuncian el enfoque de las capacidades humanas a partir de los lineamientos del PNUD y que se traducen en el indicador del desarrollo humano IDH, el cual tiene un carácter económico. En efecto, los programas y proyectos educativos se ocupan de formar en lo disciplinar y funcional para que las personas puedan acceder a recursos para sus necesidades básicas que, de acuerdo con Sen (2000), son los funcionamientos de la persona en un contexto social, tales como, estar bien nutrido, informado, educado y protegido. Sin embargo, dejan en un segundo plano la formación de otras capacidades humanas relacionadas con las condiciones del ser como el reconocimiento de sí, la apropiación de su postura en el mundo, la preparación para pensar, decidir y actuar en aprovechamiento de la oportunidad que le permita potenciarse.

De lo anterior, se entiende que la potencia para aprovechar dichas oportunidades ya está generando desarrollo en las personas que acceden a la educación, pues las capacidades mencionadas se tratan de manera implícita, en mayor o menor medida, en los programas de posgrado y pregrado en las modalidades en las que se ofertan. Por eso, se espera que en el país los planes de desarrollo brinden las oportunidades sociales, laborales, educativas, entre otras, necesarias para el desarrollo de las capacidades de las personas, tal como se estableció a partir de la reforma de la Constitución Política colombiana en 1991.

El contraste entre los dos modelos me llevó a reflexionar sobre las oportunidades educativas reales y su pertinencia, así como sobre las posibilidades de ampliación de las capacidades que tienen las personas a través de la Educación Virtual, que no solo desarrolla habilidades

para la ubicación laboral en el campo de la disciplina, sino que logra un efectivo despliegue de las capacidades que hagan posible una vida feliz; porque las personas pueden contar con una vida más plena si tienen acceso a los bienes materiales, los beneficios laborales y los funcionamiento mencionados por Sen (2000), además de la ampliación de capacidades humanas y sociales como la afiliación, creación, emoción, reconocimiento de otros desde sus diferencias y necesidades, sensibilidad frente a las problemáticas sociales y contextuales, participación, convivencia, ciudadanía. De acuerdo con Nussbaum (2012), éstas, son consideradas necesarias para la potenciación del ser humano como un fin en sí mismo; para ello, no se cuenta con índices de medición, razón por la cual esas capacidades no son incluidas como capacidades prioritarias en el enfoque de desarrollo humano actual.

Ahora, si bien para el gobierno y para las Instituciones de Educación Superior (IES), los programas en modalidad virtual resuelven problemáticas estructurales de la educación y hacen posible la sostenibilidad de la educación; el estudio abordó la formación en perspectiva de apoyo para la ampliación de las capacidades humanas, con el fin de trascender el enfoque instrumental economicista hacia un enfoque humano; a partir de la pregunta ¿Qué orientación tiene la formación de las capacidades humanas en los programas de maestrías en modalidad virtual en la Universidad de Manizales y a qué tipo de capacidades apuntan? Para responder a la pregunta de investigación el estudio tuvo como fin interpretar los enfoques institucionales y las prácticas pedagógicas de los docentes en torno a la formación de las capacidades humanas que se orientan en los programas de maestrías virtuales de esta universidad.

En ese sentido, el estudio de *La formación en capacidades humanas en Educación Virtual* se ubica en el campo de la educación superior, aborda la cotidianidad en una institución del eje cafetero, Colombia, que tiene la mayor oferta educativa en dicha modalidad; en esta universidad también se resalta la acreditación de alta calidad institucional y de posgrados en metodología virtual.

En consonancia con lo anterior, este estudio aporta nuevos significados al sentido instrumental de la Educación Virtual en la que las instituciones de educación superior han encontrado una opción de ingresos para la sostenibilidad y, a la vez, una alternativa que permite dar cumplimiento a las prioridades nacionales en términos de la cobertura,

democratización y acceso a los niveles educativos. Esta resignificación consiste en que los fines de la educación vinculen otras capacidades del ser y la modalidad de educación virtual sea considerada una oportunidad real para la formación del ser humano como un fin en sí mismo.

Además, este trabajo de investigación, desde un *enfoque epistemológico*, sigue un método interpretativo que articula la explicación, la comprensión y la interpretación. Se fundamenta en el enfoque fenomenológico hermenéutico planteado por Paul Ricoeur y la fenomenología de la práctica del filósofo canadiense Max Van Manen. Esta directriz, permitió la aplicación de la trilogía entre explicar, comprender e interpretar el estudio de las obras escritas y, de manera similar, de la cotidianidad de las acciones típicas, los acontecimientos en las prácticas educativas y las interacciones en los entornos virtuales en que se encuentran inmersos docentes, estudiantes y la investigadora del presente estudio. Las obras escritas de orden institucional y las acciones típicas se interpretaron teniendo en cuenta sus particularidades y sus características compartidas: el carácter autónomo, finito, el espacio tiempo y el mundo de la obra.

Los recursos metodológicos fueron empíricos y reflexivos. Además, se utilizó el análisis estructural del contenido de la acción pedagógica, el análisis de contenido documental y el análisis de contenido de las video clases como ejercicios para recopilar y analizar el material experiencial. También se aprovecharon el distanciamiento (pre-reflexivo), el acercamiento (reflexivo) y la apropiación y aplicación (reflexivo científica), propuestos por Ricoeur, como recursos reflexivos.

Finalmente, el estudio hermenéutico de las prácticas pedagógicas, el currículo y las interacciones en entornos virtuales, en coherencia con el marco teórico y epistemológico, permitió el descubrimiento y la construcción de unas estructuras de significado propias de la vida educativa; a partir de ellas, y con base en las peculiaridades de la educación virtual, se derivaron conclusiones acerca de la posibilidad efectiva de ampliación de capacidades humanas en las prácticas cotidianas de una educación realizada con un enfoque de educación liberal humana.

El anterior enfoque metodológico es el articulador de la interpretación hermenéutica con la descripción fenomenológica, lo que permitió explicar, comprender e interpretar las obras escritas y, de manera similar, la cotidianidad de las acciones típicas que se configuraron a

través de los acontecimientos –es decir, las prácticas educativas en que se encuentran inmersos docentes y estudiantes y la investigadora– en el programa donde se aplicó la investigación.

Específicamente, las obras escritas y las acciones típicas se interpretaron teniendo en cuenta sus características compartidas: el carácter autónomo, finito, el espacio tiempo, el mundo de la obra y se reconoció que guardan particularidades.

Fue fundamental interpretar obras escritas, como: 1. Los documentos institucionales como el Sistema de Planificación Institucional, los lineamientos del Centro de Educación a Distancia, el documento maestro del programa y las guías de actividades. 2) los resultados de antecedentes investigativos relacionados con informes y publicaciones que aportan al tratamiento del fenómeno estudiado y 3) los planes de desarrollo social, las políticas educativas y documentos teóricos, entre otros, relacionados con el enfoque de las capacidades humanas y la Educación Virtual.

En tal concordancia, en este trabajo fue necesario abordar el análisis de las acciones humanas entendidas como obras abiertas a múltiples significaciones, con el fin de superar la mirada que las reduce a la explicación causa-efecto y que resulta insuficiente para entender la vida social y la cotidianidad institucional; esto ha permitido encontrar una visión más profunda que integre los diversos aspectos de las acciones típicas significativas, como la intencionalidad, los motivos y las razones que les subyacen.

Para dar cuenta de lo anterior, este estudio se presenta en cinco capítulos:

En el capítulo uno. *La formación en capacidades humanas y educación virtual*, se expone el recorrido teórico de la formación en capacidades humanas en educación virtual. Para ello, se despliegan las categorías de formación, capacidades humanas y educación virtual con enfoque de capacidades humanas. Se parte del tratamiento teórico de la formación y de las capacidades humanas desde la tradición humanista, la que se entiende como un proceso y un resultado que relaciona el ser, la sociedad y la cultura. Aquí se despliegan las tres categorías de la educación virtual de hoy: capacidades humanas, formación y educación virtual; se tratan las principales ideas del *Desarrollo como libertad*

de Amartya Sen y desde el pensamiento de Martha Nussbaum, quien aporta el enfoque de las capacidades humanas con base en la justicia social y la dignidad humana, y sus consideraciones en torno a las capacidades humanas que no hacen parte de los índices de medición.

El capítulo dos. *La educación virtual. Su tránsito entre la tecnología y la pedagogía*, se aborda a partir de tres factores que se relacionan y que han dado origen al concepto y a clasificaciones de la educación mediada por tecnología. El primero es la tecnología, su integración en las prácticas educativas; el segundo, relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, los que llaman la atención y se convierte en una preocupación por dotar el sentido pedagógico a las TIC en la educación; y el tercero, es el surgimiento de los sistemas de educación a distancia en los que se suman las dimensiones tecnológicas, pedagógica, administrativa y otros elementos propios de la Educación Virtual.

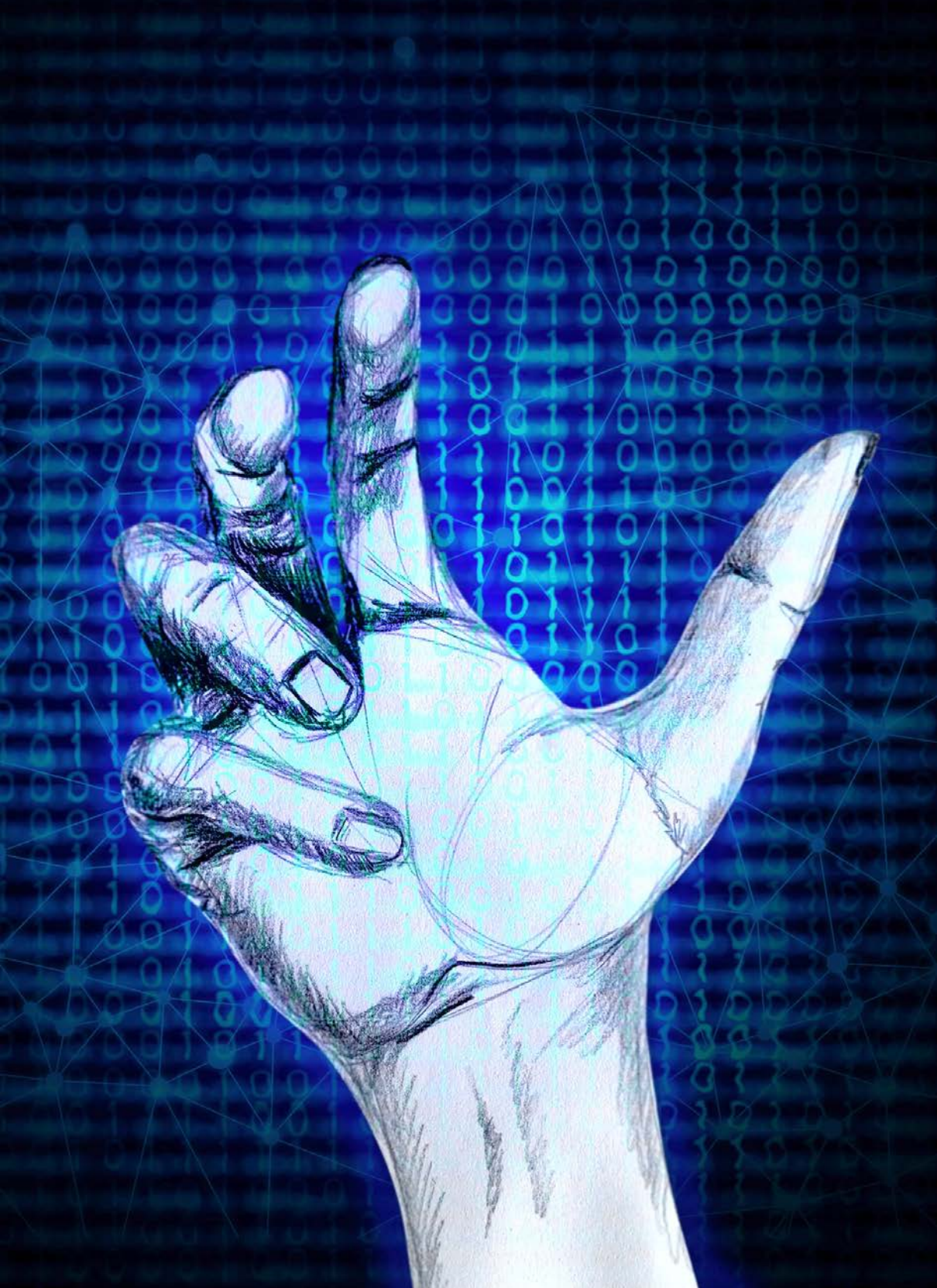
El capítulo tres, trata sobre *Interacciones, intenciones y significados de la formación en capacidades humanas en educación virtual*. Este acápite expone la experiencia práctica y la argumentación teórica que da cuenta de la complejidad de la educación virtual desde el enfoque de las capacidades humanas. Se representa en tres capas. La primera, es *la vivencia, que se representa en las rutas de interacción y sus resultados*; muestra la causalidad de los hechos, la manera cómo y cuándo se presenta el fenómeno de Educación Virtual y las acciones típicas en las cuales se devela el desarrollo de capacidades humanas. La segunda, es *la intención de la interacción*; en esta, se identifican las relaciones entre los actores, las reglas y normativas institucionales, disciplinares, científicas y de interacción de la vida institucional; y las que se objetivan en el currículo, las prácticas pedagógicas y las interacciones en los entornos virtuales de aprendizaje. Y la tercera, *la significación de las intenciones de la formación de las capacidades humanas en Educación Virtual*; esta última capa de significado ofrece una nueva mirada a los valores y los fines de la formación, la naturaleza y estructura de las capacidades humanas.

El capítulo cuatro, luego de precisar el trayecto metodológico por el que transitó este trabajo, se enfoca en la validación de las capacidades humanas en la educación virtual a la luz de referentes nacionales e internacionales. Se resalta la importancia y pertinencia de la formación de las capacidades humanas individuales y sociales centradas en el re-

conocimiento de la persona capaz de dar forma a sus propias capacidades; se presentan las capacidades en las dimensiones del ser, ser social y cultural, a la vez, se argumentan las articulaciones que suceden entre ellas y se defiende el carácter irreductible de las capacidades humanas frente a otras listas de capacidades.

El capítulo cinco, aportes a la pedagogía de las capacidades, propone una dirección y organización para derivar innovaciones pedagógicas intencionadas a la ampliación de las capacidades humanas en la formación en la educación virtual superior. Para ello, desarrolla un *aporte teórico a la pedagogía de las capacidades humanas* que representa la complejidad de esta perspectiva formativa en lógica categorial. También presenta de manera concreta una *estructura matricial dinámica, útil y flexible* que entrega elementos para la integración en las actividades académicas a los agentes educativos (administrativos, investigadores y profesores).

La formación en capacidades humanas
en educación virtual



Capítulo Uno

La formación en capacidades humanas y educación virtual

En este capítulo se construye el tejido teórico de la formación en capacidades humanas en Educación Virtual. Para ello, se despliegan las categorías de formación, capacidades humanas y Educación Virtual con enfoque de capacidades humanas; de estas, se derivan las preconcepciones necesarias para el abordaje de la cotidianidad educativa en la modalidad virtual. Partimos, entonces, del tratamiento teórico de la formación y las capacidades humanas desde la tradición humanista, la que se entiende como un proceso y un resultado que relaciona el ser, la sociedad y la cultura.

Esta comprensión permite asumir al ser humano como un ser de capacidad, en continua formación, que puede potenciar sus capacidades desde su fuerza interior; es decir, aprovechar de las oportunidades para potenciarse, reconocerse a sí mismo en su historia y su contexto. Entonces, formar en capacidades humanas significa colocar al ser en el centro de la formación y considerarlo como un fin en sí mismo; ahí surgen variadas problematizaciones para abordar la Educación Virtual y sus fines, dar una mirada a los avances, las articulaciones y las tensio-

nes entre la pedagogía, la tecnología y otras dimensiones características de la integración de las tecnologías en la educación.

La formación se teoriza desde la tradición humanista gadameriana (1975), los ideales kantianos de las obligaciones consigo mismo y concluye en la formación de las capacidades humanas que defiende Martha Nussbaum (2005) en su apuesta por la educación liberal y el cultivo de la humanidad. Se identifica el tránsito que ha tenido el concepto de formación desde la esfera del ser hacia lo social y vincula diversas perspectivas que facilitan su explicación e intenta encontrar la relación con el desarrollo de las capacidades, de tal manera que posibilite una lectura de las realidades actuales en torno a las necesidades de formación en educación virtual.

El tratamiento teórico de las capacidades humanas, inicia con las perspectivas del desarrollo planetadas por Sen (2000) en *Desarrollo como libertad*; el autor expone la libertad como un medio y un fin del desarrollo de la persona con lo que trasciende de la formación en las capacidades solo como funcionamientos para la producción económica, hacia los funcionamientos como libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana. Dicha perspectiva se adopta por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y es la que orienta los fines de la educación hacia la formación en valores, democracia, ciudadanía, participación, entre otras; para esto, considera necesario el desarrollo de las capacidades en las personas. Seguidamente, se profundiza en las capacidades humanas (capacidades centrales) en la perspectiva de la filosofía de la justicia social y la dignidad humana de Martha Nussbaum (2012); para la autora las consideraciones en torno a las capacidades humanas que no hacen parte de los índices de medición.

En el ámbito del desarrollo humano los planteamientos de Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2012) llaman la atención sobre la necesidad de incluir capacidades humanas que no se miden en los estándares y lineamientos internacionales; estas requieren ser relacionadas con el ser humano y el vivir bien y asumirse desde la justicia social y la dignidad humana.

1.1. Breve evolución del concepto de formación

Se presenta el recorrido histórico de la formación (*bildung* en perspectiva alemana) a partir de los aportes de las publicaciones de Rodolf Vierhaus (1979)¹ y Rebekka Horlancher (2015). Vierhaus presenta algunas ideas de la relación entre formación y educación, recoge diversos aportes para sustentar que la formación es el resultado que queda cuando el hombre se educa. El autor retomó las ideas de varios filósofos para dar cuenta del tránsito del concepto entre las fuerzas de entendimiento como la razón y el juicio, que se potencian mediante la enseñanza; así como el cultivo del gusto por el arte y todo aquello que hace al hombre virtuoso. Hace referencia a la formación y la cultura como términos con significados similares dado que ambas pretenden la modificación de la vida social con orientaciones prácticas y plantea que la formación refiere el resultado de las exigencias del hombre sobre sí mismo y del propio desarrollo; esto implica que la formación no solo se le atribuye a la educación institucionalizada sino al trayecto de vida del ser humano. En los fundamentos de la formación que realiza Horlancher (2015) se identifican diversas dimensiones en el tratamiento del concepto; estas son: religiosa, filosófica, cultural, pedagógica, política, distinción social, científica y crítica. Ambos autores reconocen los fines de la formación que se orientan al conocimiento y crecimiento interior, la cultura, el espíritu, lo social, la profesional y la ciudadana, entre otras.

La formación conocida como la “*Bildung*” ha transitado por la esfera del ser, la escuela y la sociedad. Respecto al ser, se concibió, en el siglo XVII, como la posibilidad de la renovación que ofrece la vida religiosa y se trató desde las teorías del espíritu para la observación del ser interior (Horlancher, 2015); esta mirada se proyectó hacia la búsqueda del ser virtuoso, la realización personal y los procesos de desarrollo mental y emocional que estaban presentes en la formación del carácter. Es decir, el hombre era guiado por el sentimiento de la virtud y el perfeccionamiento propio, que se entiende como la formación para la vida en el sentido más elevado del ser humano. Al mismo tiempo, se desarrollaron las ciencias del espíritu² que tomaron la formación (teórica y prác-

1 El artículo fue traducido por Juan Guillermo Gómez García (2014) en el programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

2 Las ciencias del espíritu tienen que ver con la temática y el contenido de la formación y presupone la formación conforme a la tradición humanista hasta el presente como

tica) como un proceso de “cultivarse” para alcanzar el conocimiento individual e histórico-humano:

El hombre culto reconoce los límites de su facultad de juzgar; él busca en los objetos, con los que se ocupa, no un sujeto específico, sino objetos por sí mismos libres en sus atributos, sin interés mezquino. Un interés de esta clase, formado sin una utilidad propia, dirigido a la cosa misma, se desarrolla en los estudios universitarios de las ciencias. (Vierhaus, 1979, p. 36)

Ese sentimiento por la búsqueda de la virtud, fue entendido como la fuerza vital que controla los aspectos orgánicos, la fuerza formadora que se desarrolla de manera natural como el propio conocimiento que posibilita la creación.

En relación con la vida social, en el siglo XVII se concibió que la formación cambia en los diferentes contextos; así, la vida social implicó adaptación a los signos del tiempo, frente a lo cual la persona requirió ilustración y cultura, cualidades que se cultivaban en la institucionalidad, en la que se privilegió la formación en la escritura, la ética y la estética. En consecuencia, la formación se centró en que la persona diera muestras de su forma interior a través de la crítica literaria, la teología, la filosofía y la estética. Horlancher (2015) cita a Herder (1974) para mostrar que la formación tiene que ver con el desarrollo personal, como la aplicación de los conocimientos y habilidades al servicio del hombre para estar a la altura de los retos de los nuevos tiempos, la formación para la razón y la libertad. Este autor, planteó la moralidad como uno de los objetivos de la formación y consideró que el hombre se educa en la moralidad dada por la cultura de la época (García, 2008); de allí, el papel determinante de la educación para la construcción y formación del carácter y voluntad del hombre. Esta concepción se fundamentó en aspectos filosóficos, prácticos y en los medios y los procedimientos.

De igual manera, hace referencia a los aportes de Herder cuando expresa que el fin de la educación consistió en que a través de la enseñanza el estudiante lograra adquirir la cultura de la época; en este proceso se distinguieron tres momentos: el gobierno de los niños, la

forma de conocimiento específica, es decir, la existencia de una conciencia conformada por esta formación, este entendimiento. En Gadamer, es la conformación de un sentido general y común (Vierhaus, 1979, p. 37).

instrucción (entendida como todo aquello que se presenta al estudiante como objeto de estudio y tiene una dimensión ética y estética para la formación del carácter) y la formación (educabilidad) que se constituye en el fin de toda enseñanza; de igual manera, el autor plantea la relación del educador y el educando como condición propia de la educación.

Entonces, se introduce la perspectiva de la formación no como una doctrina educativa para la instrucción sino con los fines de dar forma al ser en la vida espiritual y autónoma. Lo espiritual consistió en desarrollar el gusto por la autoplenuitud y el cultivo de las fuerzas espirituales humanas y la autonomía como la dirección de los esfuerzos por el entendimiento mediante la apropiación de conocimientos. Así lo expresa Vierhaus (1975): “El sentido de la formación no era la acción planificada, sino la obra de la naturaleza y la historia. El hombre (como la historia humana) está condicionado a llegar a ser lo que podía y debía ser” (p. 15).

Vierhaus, por su parte, señala la influencia de la literatura en el concepto de formación en representación de Goethe, quien a partir de su propia experiencia y la reflexión de su interior entrega ideas sobre plena formación moral desde la voluntad y la influencia de todo lo que vive el ser individual y socialmente en lo cual resulta indispensable conocer los límites. Por otro lado, trata la formación humanística general que emerge en las ideas de Wilhelm Von Humboldt quien resaltó la formación del hombre culto³, su autocomprensión, esenciales para su función social. Esta perspectiva permite entender que la educación no debe obedecer a fines externos; por consiguiente, se antepone la formación más libre del hombre, alejado de las pretensiones del Estado. Humboldt enfatizó que la formación de los ciudadanos depende de una educación que focalice las posibilidades individuales y la libertad (Vierhaus, 1975, p. 21).

A mediados del siglo XIX la formación, en perspectiva política, se centró en mantener la forma e identidad del Estado, a través de las clases sociales; por eso, la preocupación por la formación del ciudadano virtuoso e ilustrado. El conocimiento racional (la ilustración) y el

3 Vierthaus (1975) hace referencia a las ideas de Ungern-Stemberg (1975) respecto al hombre culto. Amplía la mirada de una formación basada en literatura y bellas artes “ilustración” la cual se complementa con la auténtica formación relacionada con la razón cognoscente y la actuante (p. 21).

desarrollo de destrezas y habilidades (la cultura) hicieron parte de la formación. Al respecto, Vierhaus (1979) expresa que esta dimensión de la formación del hombre para la sociedad, conllevó al conjunto de propuestas de la *educación nacional* que infundió los principios del espíritu dominante “el patriotismo”, que consistió en dirigir la vitalidad a las metas previstas por la constitución en los diferentes Estados; es decir, que la educación procuró que los jóvenes se formaran en las costumbres y las formas de pensar de cada Estado para ejercer influencia directa sobre la comunidad, con una clara diferenciación social entre los hombres del campo, la sociedad media y las personas cultas⁴.

La formación política fue caracterizada por garantizar medios seguros para contrarrestar los pensamientos revolucionarios en clases sociales menos influyentes y mantener la sumisión bajo el pretexto de la actuación moral. Al respecto, Vierhaus presenta cuatro tendencias generales en la formación política de la época para: 1) el interés social de los hombres cultos, los cuales se documentan en la educación nacional, 2) Institucionalizar los planes educativos con orientación política, 3) Alcanzar los objetivos de educación política como un instrumento a la mano de sus representantes, 4) el interés del gobierno por una educación de súbditos útiles y razonables, patriotas y obedientes (1975, p. 25).

Ahora bien, la formación humana y profesional pretendió recoger el valor explícito de formación con diversas características (estética, moral, intelectual, literaria, económica) y también busca resolver la necesidad de una formación para la industria por cuanto esta hace posible la riqueza de la sociedad. Sin embargo, las reacciones sugieren que formar para la industria debe desarrollar todas las cualidades humanas para superar el sentido instrumental de la industria y mantener la de la formación del espíritu del hombre en sí y para sí (Vierhaus, 1975, p. 31), ello desde la comprensión que

la formación humanística es el reconocimiento, incluso de la exigencia de la libertad espiritual y de hecho la realización de la misma; ella es el criterio último y decisivo de los verdaderos pueblos históri-

4 “Se considera al hombre formado o cultivado, no se restringe a las buenas maneras, sino a una educación intelectual y estética. Es propia de los nobles, diplomáticos, oficiales, profesores y artistas” (Vierhaus, 1975, p. 25).

cos que se mueven en la historia universal ... Mientras que la formación profesional produce una diferencia entre el individuo y la clase, la formación humanista eleva una vez más a este al mundo del espíritu. (Vierhaus, 1975, p. 45)

Sin embargo, la formación profesional garantizó la separación de clases y la diferenciación social. Así, las instituciones destinadas a la formación se crearon como réplica política de los Estados; en ellas, se privilegió la formación técnica, la formación para oficios como el comercio y las ciencias con una organización por niveles: la alfabetización, la propedéutica y la universitaria⁵; esta última, centrada en formar para la investigación. Se concibió que la mejora del Estado tuviera relación directa con la mejor formación del ciudadano. En cuanto a la formación científica del siglo XIX, se consideró que los hombres con dominios científicos accedían a cargos más altos y así la universidad se encargó de formar en las ciencias de la verdad; esto aumentó la brecha entre el estatus social con separación entre las clases trabajadoras obreras y cultas burguesas; para Vierhaus (1975), fue la “formación como posesión de bienes espirituales para marcar la diferencia entre hombres cultos (poseedores) e incultos (desposeídos)” (p. 32).

En contraposición, después de la segunda guerra mundial, emerge la perspectiva crítica de la formación dirigida a la emancipación (una filosofía social) que se dio a partir de la comprensión de los fines de dominación implícitos en la educación. Horlancher (2015) expresa que esta reacción pretendió recuperar las pretensiones de la *bildung* como aspiración individual de la libertad, el desarrollo de la cultura y la individualidad y, a la vez, despojar la *bildung* de la influencia política y recuperar la función social de la educación:

La *bildung* posibilita el conocimiento y, con ello, la liberación de las estructuras ilegítimas de dominación, pero también el desprendimiento de las trabas individuales de origen familiar y de la educación, que a la vez tendrían efectos positivos para el conjunto de la sociedad. (p. 78)

En la actualidad la formación apunta a una conciencia de la humanidad que avance de lo individual a lo colectivo; es decir, que el individuo pueda ampliar sus capacidades y desarrollar sus potencialidades,

5 Los niveles educativos de acuerdo con la propuesta de Wilhelm Von Humbolt en 1809.

a partir del conocimiento de sus propias condiciones y las condiciones sociales que se convierten en oportunidad y obstáculo en la humanidad. Esto es, una formación para la ampliación de las capacidades humanas y el alcance de las metas individuales que apunten a la libertad, la dignidad humana y la justicia social.

1.2. Las capacidades humanas

Las capacidades son consideradas como la posibilidad real de funcionar, de ser y hacer algo; las capacidades están determinadas y constituidas por el conjunto de funcionamientos que hacen posible a la persona ejercer sus libertades, pero estos funcionamientos no son iguales en cada individuo. Por eso, no podría esperarse que todas las personas desarrollen de la misma manera y en igual nivel el conjunto de funcionamientos y capacidades para el aprovechamiento de las oportunidades. Sen (1999) sostiene que hay una relación de carácter limitado entre el bienestar económico y los logros en el desarrollo de las capacidades para vivir bien.

Entonces, es necesario considerar lo que las personas pueden ser y hacer en sus condiciones reales, según sus funcionamientos en lo profesional y productivo, es decir, las competencias básicas y profesionales según los lineamientos internacionales (Cejudo-Córdoba, 2006), con los que se verifica la capacidad para funcionar. Sin embargo, este tipo de capacidades son solo una parte de la educación, puesto que, bajo el enfoque del desarrollo humano actual, se requiere incluir otras capacidades humanas que no se miden en los estándares y lineamientos internacionales y las cuales están relacionadas con el ser humano en dimensiones que no son medibles, pero que definen las características del vivir bien.

Aunque los ingresos viabilizan un nivel de bienestar económico dada la posibilidad de acceso a bienes y servicios, el desarrollo humano requiere transitar hacia un equilibrio entre lo económico y el reconocimiento del ser humano, sus capacidades como un fin en sí mismo. En ese sentido, para Sen (1999) el papel de la educación no solo se dirige a la formación en el campo disciplinar, sino también hacia la formación del individuo sobre lo que él puede conseguir hacer con aquellos recursos que posee, las combinaciones de los funcionamientos en

las capacidades y el uso de éstas en sus ámbitos de actuación; es decir, la expansión de sus libertades.

La importancia de esta perspectiva educativa radica en la función que la educación tiene para potenciar en el individuo el ejercicio de sus libertades a partir de lo que él puede ser y hacer en el despliegue de sus funcionamientos y capacidades. Esta triada (funcionamientos-capacidades-libertades) se comporta como un ciclo en permanente interrelación en el aprovechamiento de las oportunidades educativas a las que tienen acceso los individuos. Entendiendo que las capacidades tienen relación con las oportunidades reales que la persona tiene para llevar la vida que desea Cejudo (2006) puede pensarse que, en la medida en que los individuos tienen mayores posibilidades de elección de procesos formativos a lo largo de su existencia, tendrá una mayor libertad de elección para vivir bien.

Entonces, considerar la libertad como un fin y un medio para el desarrollo hace referencia a la expansión de las libertades determinadas por la agencia de los individuos para lograr la vida que consideran importante vivir y a las privaciones de las libertades por la falta de atención de los programas sociales para brindar bienes y servicios que posibiliten el ejercicio de estas. En el caso de la Educación Virtual, las oportunidades que dicha modalidad provee a los individuos, se identifican en la oferta de programas en los niveles de formación diseñados por instituciones de educación superior nacionales e internacionales, la accesibilidad a dichos programas, independientemente de la ubicación geográfica, las alternativas de educación para la diversidad en la que convergen culturas, identidades, razas; las alternativas para acceder a la información y la posibilidad de circulación de conocimientos en redes académicas, entre otros. Respecto a las privaciones, se considera la brecha tecnológica en la que se encuentran las personas de las zonas rurales, quienes no cuentan con la cobertura en las redes informáticas, las personas de bajos recursos, la falta de alfabetización digital, entre otras circunstancias.

La educación como una oportunidad social, es considerada por Sen (1999) una libertad instrumental (lo son también las libertades políticas, los servicios económicos, las garantías de transparencia y la seguridad protectora) que posibilita el desarrollo de las capacidades generales de las personas. De allí que la educación apunte a la forma-

ción de los individuos para elegir vivir la vida que valoran, realizar participación en la vida económica del país de manera informada y con el pleno desarrollo de sus capacidades, con el agenciamiento de sus propios valores.

Aunque se supone que un equilibrio entre el bienestar económico y el desarrollo de las capacidades conlleva la vida que cada uno considera valiosa cuando la calidad de vida se establece por el bienestar material y el grado de acceso a bienes y servicios en el sistema económico, ocurren carencias en las capacidades no referidas a las cuestiones materiales ni a ejercicio de las libertades instrumentales.

Al respecto, Martha Nussbaum aborda las capacidades humanas desde dos perspectivas de la justicia social y la dignidad humana. Su interés en la justicia social defiende que cada persona debe ser reconocida en su contexto y sus circunstancias familiares, sociales, culturales particulares e individualidades; es decir, el reconocimiento de su situación real para potenciar en ella las capacidades para ser y hacer de acuerdo con la idea de vida que tenga. Destaca el interés de la autora en mención en defensa de los derechos de la mujer, la preocupación por los discapacitados, la justicia para los ciudadanos y la dignidad humana, especialmente para las personas en condición de vulnerabilidad. En su enfoque, busca que el reconocimiento de los derechos esté relacionado y diferenciado con lo estipulado en la constitución política de cada país y que, además, se tenga en cuenta las necesidades de las personas y grupos en condición de vulnerabilidad o necesidad.

El desarrollo de las capacidades humanas en el marco de la justicia social, tiene en cuenta las condiciones sociales y culturales de las personas para el aprovechamiento de las oportunidades a las que tiene acceso; por eso, potenciar las capacidades no solo está sujeto a las condiciones funcionales, sino a la forma en que cada uno vive, su situación familiar, las problemáticas de su contexto inmediato como la inseguridad, marginación, desigualdad, pobreza y la privación, entre otros. En su postura, Nussbaum (2012) reconoce que no todas las personas se encuentran en las mismas condiciones funcionales ni tiene acceso a las iguales posibilidades; así mismo, cada persona y sociedad asigna diferente valor a aquellos aspectos que enmarcan su calidad de vida.

Lo anterior, tiene su punto de encuentro con las teorías del desarrollo como libertad de Sen (2000), dado que las oportunidades posibilitan

el ejercicio de sus libertades sustanciales e instrumentales; sin embargo, la apuesta de Nussbaum (2012) no está pensada desde la medición uniforme de las capacidades básicas establecidas en el IDH, sino que plantea tener en cuenta las diferencias que existen entre las personas y los países, determinadas por la constitución política y por los aspectos que resultan valiosos para cada persona y nación.

Al respecto, Nussbaum (2012) expresa que el enfoque “Es decididamente pluralista en cuanto a los valores: sostiene que las capacidades que tienen una importancia central para las personas, se diferencian cualitativa entre sí y no solo cuantitativamente, que no puede reducirse a una escala numérica...” (p. 38). Se entiende que entre las personas se presentan razones diferentes por las cuales resulta de más valor una capacidad que otra; esto tiene sentido cuando se relaciona con las oportunidades de cada uno para suplir y superar la expectativa respecto a cada capacidad; así, mientras que para algunos resulta valioso contar con el sustento diario, para otros lo es la acumulación de dinero, el reconocimiento y la participación en asuntos sociales. De ahí la importancia de entender la naturaleza de cada capacidad, identificar cuáles de ellas garantizan los aspectos básicos para la vida digna o los que son del orden social y político; así mismo, dimensionar las circunstancias que rodean a la persona para definir las mejores condiciones y oportunidades con las cuales se podrían potenciar su desarrollo.

Desde esta perspectiva, Nussbaum (2012) sugiere analizar las injusticias y las desigualdades sociales que representan la marginación, exclusión y discriminación de las cuales el Estado debe ocuparse a través de políticas sociales; por eso, añade al enfoque del desarrollo humano *la justicia social básica* con la que vincula la dignidad humana, nivel de umbral y liberalismo político. Dice Nussbaum, (2012) que “al ser una teoría de los derechos (entitlements) políticos fundamentales, mi versión del enfoque emplea también una lista concreta de las ‘capacidades centrales’” (p. 39). Al igual que Sen (2000), en la teoría del desarrollo como libertad, estas capacidades centrales vinculan los derechos humanos. Por lo anterior, reconocer las condiciones reales en las que viven las personas entrega elementos fundamentales a la hora de definir cuáles son las oportunidades necesarias, qué variaciones y tipos de ayuda precisan las comunidades en su situación particular para que estas potencien sus capacidades y ejerzan sus derechos.

Respecto a la dignidad humana, el enfoque de Nussbaum (2012) trata las capacidades en otras dimensiones del ser (las emociones y todo aquello que estas consideran valioso) y plantea que el funcionamiento humano requiere que las capacidades se ubiquen por encima de unos niveles mínimos definidos en el IDH, puesto que las capacidades humanas no están centradas en el desarrollo económico, sino en la dignidad. Con ello, llama la atención sobre las condiciones que se deben proveer a la persona de acuerdo con sus situaciones particulares; esto muestra su interés en el sustrato de lo humano, de la vida humana; al respecto, Nussbaum (2012) expresa que “La noción de dignidad está estrechamente relacionada con la idea de conación activa⁶. Guarda, pues, un parentesco con la noción de capacidad básica: algo inherente a la persona y que exige ser desarrollado” (p. 51).

Ahora, partiendo de que cada uno nace con derechos como persona humana, cuando se piensa en sus condiciones particulares de discapacidad o necesidad, el reconocimiento y tratamiento a esta no necesariamente tendrá que ser igualitario, ya que unas personas requieren mayor apoyo que otras, bien sea por la situación inferior de sus capacidades básicas o internas. La combinación de estos tipos de capacidades, desde la perspectiva de la justicia social y la dignidad humana, supone para Nussbaum (2012) que el enfoque de las capacidades humanas ha de preocuparse por lo “que se necesita para que una vida esté a la altura de una vida digna” (p. 53). Es por eso que la lista de las diez capacidades centrales se encuentra en estrecha relación con los derechos humanos y con la diversidad.

La lista de capacidades, a mi modo de ver, puede organizarse en tres niveles: primero, las capacidades básicas, que son las que se refieren a las condiciones biológicas y se requieren para el desarrollo de otras capacidades. De acuerdo con esta lista, entre las capacidades básicas se encuentran aquellas que permiten el funcionamiento y las acciones de las personas: estar en capacidad de tener una larga vida, digna y sana; tener buena salud, alimento, vivienda; contar con oportunidades para la satisfacción sexual y moverse de un lugar a otro; estar seguro, protegido y sin riesgo ni amenaza la vida, la salud y la integralidad corporal.

6 La conación (striving) es aquella parte del sujeto humano referida a sus anhelos, esfuerzos, motivaciones y deseos (N. de T.)

Segundo, las capacidades internas, son las relacionadas con el desarrollo del ser humano en lo personal, cognitivo, físico, funcional y moral; entre ellas, estar capacitado para el uso de los sentidos, imaginar, pensar y hacer cosas humanas de manera informada y cultivada con educación adecuada, incluyendo la alfabetización tecnológica y científica; además, ejercer los derechos culturales, la libertad de expresión, las concepciones ideológicas, religiosas. De igual manera, estar capacitado para vivir las emociones, tener vínculos con las personas y con las cosas, amar y no ver obstaculizada la emoción; se trata de que pueda lograr diversas formas de asociación humana para el desarrollo e involucrarse en la lúdica, reír, disfrutar de las actividades recreativas. Entre las capacidades internas también se pueden considerar la relación de las personas con la naturaleza en la que se incluyen otras especies y con los ecosistemas.

Tercero, las capacidades combinadas, en las que se integran las capacidades internas con las oportunidades políticas, económicas y sociales a las que tiene acceso la persona; +estas se construyen a partir de la habilidad política, confianza, autoestima y las aptitudes (Nussbaum, 2012). En la lista de capacidades hay varias que resultan características y necesarias para ejercer derechos sociales y políticos; estas son: control sobre el propio entorno, es una capacidad indispensable para la participación en las decisiones políticas y para el gobierno; esto es, vincularse de manera activa en la democracia y en ejercicio de la libertad de expresión. También se considera el control material para el trabajo como ser humano con reconocimiento de otros para el desarrollo de las capacidades. Otra capacidad combinada es la razón práctica, entendida como la forma de involucrar la reflexión crítica sobre su propia vida, tener una concepción de lo bueno, el cultivo de sí mismo y del proyecto de vida. Y, finalmente, la capacidad de afiliación que entra en juego en la convivencia, la vida con y para los otros y poder involucrarse en diferentes formas de interacción social en las que se supera la discriminación y la exclusión.

La relación entre los tipos de capacidades ocurre de manera dinámica y con relaciones de dependencia. Las capacidades básicas se constituyen por la dotación con la que una persona nace y son formadas a lo largo de su vida, como la salud, nutrición y otras facultades que hacen posible la realización de los funcionamientos (ser y hacer). Por eso, se busca dar igual respeto y reconocimiento a todas las personas sin importar su dotación biológica y se presta mayor apoyo a quienes más lo

necesitan (Nussbaum, 2012, p. 44); en consecuencia, las capacidades básicas pueden determinar el desarrollo de las capacidades internas, bien sea en el ámbito familiar, social o educativo y, con ellas, los funcionamientos en los cuales se materialicen las capacidades. Es de aclarar que estas son consideradas como libertades: "...las capacidades tienen también valor en sí mismas, entendidas como ámbitos de la libertad y elección. Promover las capacidades es promover la libertad..." (Nussbaum, 2012, p. 45). Así pues, las capacidades en este enfoque, resultan más valiosas que los funcionamientos, ya que estas dotan a las personas para la elección y la libertad; esta dotación se favorece ampliamente con procesos formativos en los que los fines estén orientados hacia una educación liberal.

Si bien la educación brinda oportunidades para que las personas desarrollen las capacidades centrales, para el caso de la educación liberal se identifica especial aporte a las capacidades internas (humano en lo personal, cognitivo, físico, funcional y moral) y combinadas (Habilidades políticas, confianza, autoestima y las aptitudes); al respecto, Nussbaum (2005) muestra la necesidad de la educación liberal y la cultura de la educación humanística en busca del bienestar social y con ellas la potenciación de las capacidades humanas.

La autora en mención expresa la necesidad de buscar una salida a la crisis de la educación relacionada con la democracia traducida en la participación, ciudadanía, aprovechamiento de sus derechos y respeto de los derechos de los demás; además, las humanidades relacionadas con la conciencia histórica, el arte, la formación en valores. Tanto la formación para la democracia y las humanidades tienen que ver con las capacidades individuales disciplinares, morales y políticas; éstas hacen que cada persona sea consciente de que sus conocimientos y saberes requieren ser puestos al servicio del bien individual y social.

El tipo de formación que aquí se menciona tiene sus orígenes en la formación que se obtiene en la familia, en la sociedad y en las instituciones educativas; esta formación no se logra incorporando cátedras, prácticas educativas esporádicas o con los discursos de los docentes, sino en las acciones cotidianas asociadas con la formación disciplinar, investigativa y profesional en las que se fomenten las aptitudes para

reconocer a otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión,

género u orientación sexual abiertas a la reflexión y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismo y no como medios para obtener beneficios mediante su manipulación. (Nussbaum, 2012, p. 48)

Aunque los valores de las personas se desarrollan en la infancia, es posible que en los procesos educativos a lo largo de la vida las personas desplieguen la conciencia de otros valores necesarios para la vida en común y la búsqueda de una buena vida; de ahí la importancia de la formación para la democracia y humanística de manera permanente.

Lo mencionado vincula las capacidades para la democracia “la cual se basa en el respeto y el interés por el Otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos no como meros objetos” (Nussbaum, 2010a) (p. 23). Aspectos que han sido relegados a un segundo plano en los procesos formativos que privilegian la técnica y la formación para la productividad; así mismo, por la preocupación de los gobiernos en el incremento en los índices internacionales relacionados con la calidad de la educación, la calidad de vida y la solución de problemas de inclusión, analfabetismo y acceso a la educación; lo que centra los fines de la formación en los intereses económicos y políticos del Estado.

Una de las necesidades de la educación es la formación para la democracia con la que se busca promover la vida, la libertad y el bienestar; para ello, vincula la reflexión sobre la política, reconocimiento de los derechos, imaginación de las problemáticas humanas, pensamiento del bien común y concepción de la nación como parte del orden mundial (Nussbaum, 2010b). De ahí que educar para ejercer la democracia requiera prácticas que posibiliten a los estudiantes pensar por sí mismos de manera crítica, formar ciudadanos libres, dueños de las propias mentes, responsables de sus decisiones e ideas que pueden defender con argumentos; con este tipo de acciones y expresiones se concreta el escenario de la libertad crítica y la toma de postura frente a las problemáticas que aquejan a otros seres humanos:

(...) aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de la vida humana en su desarrollo y de reflexión sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundamentándose en el conocimiento de todo un abanico de

historias concebidas como más que un simple conjunto de datos". (Nussbaum, 2010b, p. 49)

Esto es, una educación que vele por asignar a las personas la dignidad humana representada en la defensa y el pleno disfrute de sus derechos fundamentales, a la vez que la dote de una conciencia social con criterios para afrontar los problemas de la realidad y los contextos inmediatos, identificar y tomar acciones sobre aquellas situaciones que atentan contra sus derechos y contra los derechos de los demás.

1.3. La formación de las capacidades humanas

La formación se estudia desde diversas ciencias y campos disciplinares; en el presente apartado se consideran las ideas sobre el concepto de formación⁷ y las capacidades que esta encierra, según la tradición humanista⁸ que planea Gadamer (1975) en *Verdad y Método I* y se complementa con aportes de autores como Herder (1784), Kant (1985) y Hegel (1985); esta comprensión sirve de base para explicar la formación de las capacidades humanas como proceso y resultado en relación con el ser, la sociedad y la cultura. Entonces, se presentan concepciones de una formación que entraña la interioridad y exterioridad, lo individual y lo colectivo, aspectos que se entretajan con la enseñanza y el aprendizaje.

La formación es el proceso de sembrar y cultivar una semilla en el Otro para sacar a la luz desde su interior, con el uso de sus capacidades y a partir del conocimiento propio, lo que él puede ser y hacer en el desarrollo de sus potencialidades. Y es, en la incorporación de lo desconocido y a través del conjunto de reflexiones, experiencias y conocimientos nuevos, como el hombre gana sentido en sí mismo; de allí que la formación sea también un resultado que le queda después de la

7 Bildung significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es pues tanto el proceso por el cual se adquiere la cultura como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto.

8 En su crítica por la metódica del siglo XIX, Gadamer inicia por fundamentar la hermenéutica de las ciencias del espíritu desde el concepto de formación para la reconstrucción de los elementos de la tradición humanística (Damiani, 2003). De allí su crítica y oposición al método inductivo de la concepción positivista de la ciencia y sustenta, más bien, la mirada de la filosofía hermenéutica.

información que ha recibido y de la manera en que la ha apropiado y, la cual, le marca pautas de actuación ante situaciones futuras. Se puede entender la siembra y el cultivo como enseñanza, mientras que, el sacar a la luz el conocimiento propio, como el aprendizaje sobre sí mismo, a partir de la reflexión y de las interacciones con el mundo y con los otros.

En la perspectiva de Herder (1784), este aprendizaje es la racionalidad humana, el ascenso a la humanidad, un tránsito en el aprendizaje del ser que inicia en los dos sentidos más delicados, la vista y el oído, con los cuales se ponen en relación con el mundo y luego viene, como instinto, la razón, la humanidad y la manera de vivir en la que incide su entorno social. Para el autor la razón es

La unidad que se formó con todo ello en su pensamiento y los varios enlaces e impresiones al juzgar lo que es verdadero y falso, lo bueno y malo, feliz y desgraciado, esto es su razón, la obra progresiva de la formación de la vida humana. (p.112)

Entonces, Herder trata la formación para la humanidad, como la formación del hombre para la razón y la libertad (la vida autónoma); tales características lo distinguen y lo ponen por encima de cualquier otro animal, dado que, para sus instintos de conservación frente al exterior el hombre cuenta con disposiciones y fuerzas interiores como la moderación voluntaria, el amor para el vínculo, la empatía, y los sentimientos de sufrimiento de cualquier ser de la comunidad: “la regla de la justicia y la verdad” que está en el interior del ser como una norma de equidad y equilibrio. Por lo anterior, el ser humano tiene y amplía la capacidad de la razón y la libertad de elegir guiado por sus sentidos y preferencias, pero también por el conocimiento que obtiene en las interacciones con el mundo y los sentimientos por los miembros de la sociedad (familia, escuela, comunidad) en la cual crece y prospera.

Así, la educación supera la transmisión y la doctrina para que, en los actos de enseñanza, el docente, procure que la semilla brote dentro de cada estudiante, a través de la reflexión desde el interior sobre la humanidad y la cultura para lo que resulta útil la experiencia y la información que selecciona voluntariamente del entorno y de las relaciones en la sociedad:

El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de for-

mación y conformación y se encuentra por ello en constante desarrollo y progresión... igual que la naturaleza, la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. (Gadamer, 1975, p. 40)

Cuando se habla del interior, Gadamer considera que la formación logra llevar al ser a lo más elevado de sí mismo y en ese momento la persona toma una postura en la vida y hace uso práctico de sus decisiones; reflexión que parte de la racionalidad humana como la necesidad de un reconocimiento de sí, esto es, reconocerse en el mundo de la vida. Gadamer vincula los aspectos de la formación desde el ser en lo individual; para ello, retoma la idea kantiana de las obligaciones consigo mismo. En esta perspectiva, se busca la respuesta sobre lo que el ser humano quiere llegar a ser o sobre el cultivo de los propios talentos. En ese sentido, la educación, como búsqueda de la buena vida y de la felicidad implica, que el ser humano se sienta motivado y satisfecho con los actos que realiza, determine el autoconocimiento para apreciar lo estético y ponga su voluntad e inteligencia en la conciencia para autogestionarse en armonía con el ambiente. Kant (1985) comprende al hombre en su posibilidad real, de allí la consideración de la educación por la humanidad como ideal. Estas posibilidades reales son lo que el ser humano puede hacer y ser acorde con sus propias habilidades y talentos y ante lo cual prima su voluntad. Para Kant, la verdad y la justicia están por encima de los sentimientos y bajo esta filosofía se educa para la voluntad, para el deber ser. Así, el ser humano decide teniendo en cuenta el respeto por la moral y la voluntad para definir sus actos; es quien decide y actúa de acuerdo con sus concepciones y convicciones, lo cual implica la capacidad de juicio⁹.

De igual manera, Hegel trata la formación como desarrollo de la espiritualidad que parte del conocimiento de sí, con ello el hombre desarrolla libremente la razón humana (el juicio); para el autor, conocer es la necesidad más profunda del espíritu, pues la formación distingue

9 Gadamer, en *Verdad y Método I* presenta la capacidad de juicio en el marco de la filosofía ilustrada alemana como una nueva comprensión del sentido originario romano del *sensus communis* el que se encuentra relacionado con el juicio estético, “no es primariamente una aptitud formar una capacidad espiritual que hubiera que ejercer, sino que abarca siempre el conjunto de juicios y baremos de juicios que lo determinan en cuanto a su contenido” (p. 63). El *Sensus Communis* se retoma en Kant “el gusto” y Goethe para tratar la capacidad de juicio

al ser espiritual del ser solamente sensible; al respecto expresa que “El comienzo de la formación y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder, siempre, mediante la adquisición de conocimientos de los principios y puntos de vista universales” (p. 9).

De acuerdo con Gadamer (1975), la capacidad de juicio se puede considerar como una virtud espiritual fundamental, ya que los juicios morales y estéticos no corresponden a la razón sino a los sentimientos; entonces esta capacidad

no puede enseñarse sino sólo ejercerse una y otra vez y en este sentido es más bien una actitud al modo de los sentidos, es algo que en principio no se puede aprender porque la aplicación de las reglas, no puede dirigirse con ninguna demostración conceptual...es lo individual y sensible con lo que accede por sí mismo a la aprehensión en cuanto se aprecia en ello la congruencia de muchas cosas en una. (p. 62)

La capacidad de juicio es una demostración del ser ciudadano y ético; por ello, se constituye una exigencia en la formación del ser que demuestra su sentido comunitario, una auténtica solidaridad para juzgar lo justo e injusto y para preocuparse por el provecho común, ponerse en el punto de vista del Otro.

Un mandamiento moral no puede fundarse en un sentimiento, ni siquiera, aunque uno se refiera con ello a la individualidad del sentimiento sino al carácter común de la sensibilidad ética. ...La incondicionalidad del mandamiento moral no significa para la conciencia moral en ningún caso que tenga que ser dirigida juzgando a los demás. Al contrario, éticamente es obligado abstraer de las condiciones subjetivas del propio juicio y ponerse en el punto de vista del otro. (p. 64)

Por ende, el aprender a juzgar no se enseña, pues se trata de un movimiento que ocurre del interior al exterior y es potenciado en la práctica cotidiana y en las reflexiones que se propician en torno al mundo de la vida, con lo que la persona amplía el saber que le permite enfrentarse a ella en un proceso tanto individual como colectivo. Herder (1784) sitúa el ascenso a la humanidad en la sociedad dado que los fines en distintos hombres apuntan la lealtad de asociación y la equidad, también al equilibrio y la equidad: “lo que no quieras que otros te hagan, no se

lo hagas tampoco; lo que quieras que otros te hagan hazlo también tú” (p. 123).

Es un acto de donación y reciprocidad que, para Gadamer, implica el sentido de mesura, esto es distanciarse de sí mismo y elevarse hacia la generalidad; es decir, verse a sí mismo y a los objetos como los demás lo ven, estar abierto a los puntos de vista que tengan validez y a los puntos de vista de los otros; es la capacidad de hacer distinciones. Entramos aquí en el campo de formación en lo común¹⁰ (lo colectivo) que resulta decisivo para la vida por cuanto representa la generalidad concreta de un pueblo, una comunidad o del género humano. En la perspectiva humanística alemana el bien común, *Bon sens*, se expresa en la idea por el buen vivir, en solidaridad con el Otro. El *Bon Sens* tiene carácter moral y político indispensable para el sano entendimiento humano; al respecto, Gadamer toma las consideraciones de Bergson, quien en 1895 defiende que no se trata de solo sentimientos, “es una especie de genio para la vida práctica, un trabajo de adaptación de los principios generales a la realidad mediante la cual se realiza la justicia” (Gadamer, 1974, p. 56).

Lo anterior, indica que se aprende en el ámbito social y para Kant es allí donde se apropian las cuestiones morales, espirituales, la facultad de conocimiento, de los sentidos, de la imaginación, de la memoria, de la capacidad de observación y del ingenio (Kant, 1985); entonces, una de las funciones de la pedagogía es la educación de la práctica en sociedad, ya que es a través de ésta como el hombre adquiere cultura para vivir libre, bastarse a sí mismo y ocupar un lugar en la sociedad. Gómez-García (2010) resalta en *El concepto de Formación de Wilhelm Meister de Goethe* la importancia del vínculo social como fuente de sabiduría para una formación genuina (es a través del teatro como encuentra una manera para formar en la lucha por la marginalidad social).

Si bien Goethe deja ver en su obra la consigna de la formación de sí mismo, la racionalidad sobre el yo, la conducta interior y el carácter, también muestra el reconocimiento del tiempo pasado, presente y fu-

10 Gadamer hace referencia a Vico (De nostri: temporis studium ratione) en sus consideraciones sobre el *Sensus communis* “el sentido de lo justo y el bien común que vive en todos los hombres, más aún, un sentido que se adquiere a través de la comunidad de vida y que es determinado por las ordenaciones y objetivos de ésta... Esta perspectiva romana mantiene el valor y el sentido de sus propias tradiciones de vida Estatal y social” (p. 52).

turo necesario en el desarrollo de la humanidad y la armonización de la autoformación con la experiencia y la vida social; esto es lo colectivo de la formación. De acuerdo con lo planteado, se transita de asumir al ser humano como un sujeto de la formación para concebirlo como un ser en continua formación que puede potenciar sus capacidades con su fuerza interior y desde su experiencia en sociedad. Con ello, el hombre adquiere un “poder”, una habilidad, con la cual gana sentido en sí mismo y se atribuye una generalidad, como lo plantea Gadamer (1975).

La formación es pues un proceso permanente que reconoce el sentido histórico del ser humano, en cuyo devenir se construye, reconstruye y se reconoce en su historia; en este devenir se da cuenta de su realidad y parte de sus vivencias para dar sentido a lo nuevo. Gadamer afirma que la formación es un concepto histórico, de la “conservación” dado que nada de lo que el sujeto apropia, desaparece, sino que todo se guarda; es decir, la formación es un proceso histórico y duradero. La construcción de la historia aplica no solamente en la formación de en sí mismo sino en lo social; en este último ámbito se vinculan aquellos aspectos relacionados con la práctica, la teoría y la profesión¹¹. Al respecto, Gadamer, citando a Hegel (1985), expresa que la práctica implica los desempeños de una profesión en todas sus direcciones, lo cual requiere que el sujeto apropie los conocimientos que le sean extraños; así, la apropiación va más allá de la mera conceptualización y descripción, pues se considera que la formación de la disciplina es un agente articulador entre la práctica, los valores y la teoría; está última, no se restringe a la experimentación, sino que se considera como el acopio conceptual y de saberes que le pertenecen a la memoria y al pensamiento. La formación del individuo, en los planteamientos de Hegel (1985) es un ascenso a la generalidad, un tránsito de lo individual a la vida en la cultura:

11 La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. La entrega a la generalidad de la profesión es así al mismo tiempo “un saber limitarse esto es hacer de la profesión una cosa propia. Entonces ella deja de representar una barrera” ... La formación teórica va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente, consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, encontrar puntos de vista generales para aprender la cosa; “lo objetivo es su libertad” sin interés ni provecho propio (Gadamer, 1957, p. 42).

El comienzo de la formación y del remontarse desde la inmediatez de la vida sustancial tiene que proceder siempre mediante la adquisición de conocimientos de principios y puntos de vista universales, en elevarse trabajosamente hasta el pensamiento de la cosa en general, apoyándola o refutándola por medio de fundamentos, aprehendiendo la rica y concreta plenitud con arreglo a sus determinabilidades, sabiendo bien a qué atenerse y formándose un juicio serio acerca de ella. (p. 9)

Lo anterior, tiene estrecha relación con los saberes adquiridos sobre diversos conocimientos teóricos y prácticos que se constituyen en un acervo base para su actuación libre¹² en sociedad; al respecto, Hegel defiende la idea de que la formación cultural hace consciente al hombre de sí mismo, dado que es en la cultura donde adquiere un sentido universal, pues el individuo singular (exclusivamente sensible) es el espíritu inacabado y su completitud se forma en la vida activa en la que él es consciente de sí mismo:

las particulares circunstancias y situaciones dentro de la realidad universal; aquí, esta realidad particular es como formación particular de la figura del individuo. De otra parte, así como antes la libre acción del individuo y la realidad como su realidad se ponía como tal frente a la realidad presente, así también aquí la figura del individuo está como expresión de su realización, puesta por él mismo, como los rasgos y las formas de su esencia activa propia. (Hegel, 1985, p. 185)

Gadamer (1975) acoge este pensamiento hegeliano, dado que considera la formación como un proceso mediante el cual el hombre adquiere las realizaciones de una civilización con las que logra dar forma a sus capacidades naturales (p. 38); es decir, aquellas que son propias de su cultura, contexto y de la sociedad a la que pertenece y que elevan al hombre a partir del pensamiento de sí en su cultura. Por ello,

12 Hegel pone de manifiesto la importancia de que el hombre viva, conozca y razone sobre aquello que le pertenece a su cultura como una condición para la libertad: "En un pueblo libre se realiza, por tanto, en verdad la razón; ésta es el espíritu vivo presente, en que el individuo no sólo encuentra expresado su destino, es decir, su esencia universal y singular, y la encuentra presente como coseidad, sino que él mismo es esta esencia y ha alcanzado también su destino. De ahí que los hombres más sabios de la antigüedad hayan formulado la máxima de que la sabiduría y la virtud consisten en vivir de acuerdo con las costumbres de su pueblo" (1985, p. 211).

la formación se encarga de sembrar y cultivar para el desarrollo de las capacidades humanas (capacidades centrales); se parte de que todo ser humano tiene un bagaje y unas disposiciones propias y naturales (capacidades básicas) para la práctica con las que se ejercita y apropia la cultura. Entonces, el proceso de sembrar y cultivar provee escenarios, situaciones y recursos para que la persona pueda, a partir del conocimiento de sí, crear y recrear autónomamente de acuerdo con lo que considera valioso para sí y la sociedad. Para este autor, en “la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma” (Gadamer, 1975, p. 40) y la educación se constituye en el nicho por excelencia para la vida, la incorporación de la cultura, el compromiso con el entorno y el aprendizaje necesario para discutir sobre la validez de otros puntos de vista.

En suma, la formación de las capacidades tiene que ver con una educación que procure: 1) el cultivo de la humanidad, su capacidad de juicio, el reconocimiento de su historia y de sí mismo, 2) Los procesos de reflexividad desde su trayecto de vida, también sobre los conocimientos, valores y experiencias que hacen parte de su cultura, 3) la coherencia entre las situaciones individuales de su trasegar en la sociedad y que lo forman para decidir, en un momento actual, para ser agente de transformación individual y social, y para situarse en un contexto y cultura. Desde esta perspectiva, la formación humana pasa de lo funcional a lo intencional cuando se asumen las potencialidades y capacidades humanas por encima de los principios constitutivos y regulativos de la educación y de la productividad.

1.4. La formación de las capacidades humanas: una mirada contemporánea

El enfoque de las capacidades humanas defendido por Martha Nussbaum, apuesta por la educación liberal y la educación en la humanidad y basa sus planteamientos en la justicia social y en la dignidad humana. Para esta autora, la educación ha de propender por la autonomía, la ciudadanía, la participación y la formación humanizante¹³. Desde esta

13 Formación de ciudadanos capaces de pensar críticamente, capaces de comprender los logros y sufrimientos de los otros, con mirada crítica sobre las tradiciones donde la formación humanista esté presente y no se desliguen de las prácticas rentables de la

perspectiva, cobran sentido el reconocimiento de las capacidades¹⁴ no como categorías teóricas sino como prácticas y acciones que puede realizar el ser humano; de este modo, capacidades se entiende como lo que las personas pueden ser o hacer, no desde lo prescrito, sino con lo que el ser humano es y lo que él hace en busca de su bienestar y en el despliegue de sus capacidades y potencialidades; no desde el fin o el objetivo que se espera que cumpla, sino desde el bienestar en sociedad, con la libertad de elección para su vida en ejercicio de la autonomía individual (Nussbaum, 2005).

Dicha autonomía determina que la persona decida a conciencia, la manera en que desea potenciar sus capacidades en el aprovechamiento de las oportunidades y la participación en la vida social. La autonomía también está relacionada con la formación liberal, planteada por Nussbaum (2005) con la idea del cultivo del ser humano en su totalidad para ejercer funciones de la ciudadanía y la vida en general; esto es, la formación del ser humano para su interacción con otros y con su entorno.

En la formación, desde el enfoque de las capacidades, se involucran aspectos de la esfera individual del ser como la razón práctica entendida como aquella capacidad, mediante la cual la persona se involucra en la reflexión crítica sobre la propia vida; a este propósito, la formación genera el escenario para la reflexión crítica de la praxis para que el estudiante pueda superar sus propias limitaciones y circunstancias; de esta forma, puede aprender de las problemáticas actuales que aquejan la humanidad, como el conflicto, exclusión, diversidad, pobreza, inequidad, con un pensamiento creativo y crítico que le permita comprender e intervenir las realidades individuales, institucionales y sociales. En ese sentido, Nussbaum (2010) hace referencia al pensamiento crítico como la capacidad de trascender de lo preinscrito y afrontar los problemas

educación. Son los planteamientos de Martha Nussbaum en *Sin Fines de Lucro* (Nussbaum, 2010b). Sujetos pensantes, sensibles, activos comprometidos con su actuar.

- 14 En su libro, *La calidad de Vida*, Martha Nussbaum y Amartya Sen tratan en forma amplia la relación entre la calidad de vida con las capacidades, presentan las siguientes características de las capacidades: Habilidad real para lograr funcionamientos valiosos como parte de la vida. El enfoque de la capacidad corresponde al caso de la vida social... El enfoque se basa en una visión de la vida en tanto la combinación de varios "quehaceres y seres..." la capacidad en las personas se depende de varios factores, que asociados a sus características personales y de los arreglos sociales... Las capacidades humanas constituyen una parte importante de la libertad individual

internacionales como ciudadanos de mundo, imaginar con compasión las dificultades del prójimo.

Se entiende, entonces, que la formación enfocada en las capacidades humanas cobra importancia en la medida en que, a través de procesos reflexivos, permite a la persona conocer las problemáticas relacionadas con su realidad, comprenderlas e intervenirlas para transformarlas. Un proceso formativo así pensado, al incorporarse en los currículos, favorece la conexión con la docencia, las habilidades investigativas, el saber disciplinar, la relación con el contexto y la sociedad.

Así mismo, la formación en el enfoque de las capacidades se reconoce como una práctica estética que implica el uso de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y la razón. Es la forma como a través de la educación las capacidades son cultivadas en proceso de formación básica, relacionando diferentes saberes en prácticas educativas para pensar, crear, innovar y encontrar otros lenguajes acordes con la diversidad y con los espacios educativos y sociales en un acto de despliegue de las capacidades humanas.

La formación como práctica social y cultural potencia la capacidad para tener vínculos con las personas, las cosas y la forma de asociación humana para el desarrollo de las emociones. En ese sentido, la formación habilita a la persona y a los miembros de la comunidad para llegar a la fundamentación del conocimiento social enmarcado en los valores, la voluntad y la tradición sociocultural como un proceso histórico, en el que se potencia la afiliación; esta es una capacidad relacionada con vivir con y para los otros, involucrarse en la interacción social y vivir el derecho a no ser discriminado por sexo, raza, religión, cultura, entre otros. En consecuencia, su importancia radica en reconocer que la formación es un acto social que se ocurre en grupos cercanos o afines; es un acto que tiene que ver consigo mismo, con los otros y con el medio. Como práctica política, la formación desarrolla la capacidad de control sobre el entorno en lo que se considera la participación política, el gobierno de su propia vida y lo material referido a la capacidad de trabajar como un ser humano con reconocimiento.

De acuerdo con Nussbaum (2005), las capacidades en su relación con la libertad tienen un sentido relativo y factores limitantes, los cuales se determinan por las capacidades internas y por las condiciones sociales, económicas y políticas con las que cuentan las personas, máxime

cuando tales circunstancias se vinculan con la injusticia; es decir, cuando el ejercicio de una capacidad tiene que ver con situaciones desfavorables que llevan a la negación de la autonomía, integridad, igualdad e implica discriminación de algún tipo. Así, la formación en capacidades requiere el reconocimiento de las particularidades y las situaciones reales de la persona, de tal manera que la formación conduzca al pensamiento crítico y creativo, a la razón práctica que oriente en el ejercicio de los derechos.

En suma, la formación en capacidades humanas procura el desarrollo de la inteligencia práctica y el pensamiento crítico que permita a la persona decidir respecto a las oportunidades que tiene en y para la vida, ejercer su libertad para alcanzar el tipo de vida que valora y formar las capacidades para la ciudadanía; para, con ello, alcanzar una vida en sociedad. Igualmente, busca potenciar las capacidades humanas para el pleno aprovechamiento de las oportunidades; esto es, el desarrollo de los funcionamientos para actuar y tomar decisiones para la vida con base en sus derechos.



Capítulo Dos

La educación virtual. Su tránsito entre la tecnología y la pedagogía

La Educación Virtual se aborda a partir de tres factores que se relacionan y que han dado origen al concepto y a clasificaciones de la educación mediada por tecnología. El primero es la tecnología, su integración en las prácticas educativas; el segundo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, los que llaman la atención y se convierte en una preocupación por dotar el sentido pedagógico a las TIC en la educación; y el tercero, es el surgimiento de los sistemas de educación a distancia en los que se suman las dimensiones tecnológicas, pedagógica, administrativa y otros elementos propios de la Educación Virtual.

2.1. La educación virtual centrada en la tecnología

En sus inicios, la Educación a Distancia (EaD) y virtual tuvo denominaciones como aprendizaje distribuido por computador, enseñanza asistida por computador (Stenhouse, 2001) aprendizaje electrónico (Ri-

vera, 2017), entre otros nombres, que fueron asignados por las características del enfoque instrumental adoptado de acuerdo con el momento histórico y el avance de la tecnología. En este ámbito, se otorga relevancia a los medios tecnológicos por considerar que con su integración en la educación podrían resolver diversos problemas educativos, pedagógicos y didácticos. El concepto, desde el enfoque de las tecnologías, es instrumental; viene de organismos nacionales e internacionales que resaltan la integración progresiva y la función de las tecnologías con fines orientados a reducir problemas de exclusión y acceso a la educación en el país y en el mundo. De ahí, que la EaD y virtual se entiendan como metodologías educativas en las que el proceso formativo tiene lugar a través de los medios tecnológicos que se emplean para la formación.

Particularmente, la Educación Virtual emerge como una nueva generación de la educación a distancia; esta evolución se encuentra en la literatura que plantea diferentes momentos de la EaD en el ámbito nacional e internacional. Para el caso de Colombia, Arboleda (2013) y Sarmiento (2007), ubican sus inicios en 1947 con la creación de Radio Sutatenza y su constitución como modalidad educativa en el año 1982. El Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2006) y Ángel (2003) consideran que el punto de partida de los desarrollos nacionales para la Educación Virtual se dio a partir de 1988; sin embargo, por tratarse de una incursión reciente, la infraestructura tecnológica (conectividad, cobertura, servicios de internet, ancho de banda, número de computadores y dispositivos electrónicos en el aula) y la cultura informática (oferta, alfabetización, uso e integración) se encuentran en desarrollo.

Ángel (2003) distingue tres niveles de la EaD de acuerdo con el tipo de tecnología que se utiliza como los servicios postales, la telemática y la transferencia electrónica; por tanto, lo que hoy se denomina Educación Virtual se ubica en el tercer nivel de la clasificación planteada por el autor en mención. De igual forma, García (2009) caracteriza tres generaciones basadas en la vinculación de los recursos tecnológicos y el uso educativo: los medios impresos, los multimedios, el computador e internet.

La primera generación, utiliza medios como la correspondencia, la imprenta y los servicios postales; en esta, las mediaciones son guías de estudio cuyos contenidos ofrecen un aprendizaje instructivo. Con tal perspectiva, varios países implementaron en los procesos de formación

los medios de comunicación impresos. En Estados Unidos con el periódico *Gaceta* en 1728; en Inglaterra, con la creación de la Sociedad Fonográfica por correspondencia en 1884; en Colombia, un primer momento de la educación con tecnologías, se dirigió a los campesinos, a través de la difusión del semanario *Cultivador Cundimarquéz* creado en 1832 por Rufino José Cuervo y el periódico *el Campesino* con distribución desde 1958 hasta 1990. Seguidamente, en 1974, en el primer gobierno de Alfonso López Michelsen, se realizó la campaña de “Cultura Aldeana” dirigida a las clases populares (Sarmiento, 2007).

La segunda generación, tiene múltiples medios como los impresos, audiovisuales, televisión y radio, los cuales brindan experiencias visuales y auditivas en la educación. Según Arboleda (2013), en esta generación se conocen varias prácticas de educación por radio: en Londres, con la implementación de la radio y televisión educativa de la BBC, en la Universidad de Sudáfrica, UNISA, en 1946, en Costa Rica con la Radio Neederland Training Centre (RTNC) para América Latina, el proyecto de radio Costa de Marfil en África, la Radio Santamaría de República Dominicana, el programa de educación básica y radio en Salvador, entre otras. Para el caso de Colombia, ante la dificultad de llevar los campesinos a la escuela, la experiencia más significativa fue en 1947 con el lanzamiento de Radio Sutatenza; según Sarmiento (2007), esta se consideró una forma de educación a distancia que trató asuntos agropecuarios, deportivos, políticos y participativos y recibió el nombre de Acción Cultural Popular de Escuelas Radiofónicas (ACPO).

En esta misma generación, surgió el Fondo de Capacitación Popular en 1968, con el cual se pretendió lograr mayor cobertura en la formación primaria. En el ámbito de la educación superior, la iniciativa surgió a partir de 1972 y estuvo centrada en la profesionalización de los maestros, de las zonas rurales, de las Universidades Javeriana, del Valle, Quindío y Santo Tomás, seguidas de La Sabana en 1972, la de Antioquia con el Proyecto de Educación Universitaria Desescolarizada en 1973 y la Bolivariana en 1977 (Sarmiento, 2007). En esta década, se avanzó en los elementos claves para la creación de la EaD en países como Gran Bretaña con la Open University en 1969, dirigida a pobres y obreros, España con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNED) en 1972 y Venezuela con la Universidad Nacional Abierta (UNA) en 1977; igualmente, en el Reino Unido con la red de emisoras British Broadgasting Corporation (BBC) de la cual se beneficiaron varios países.

En Colombia, con la creación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, se logró definir la Unión de Universidades del Sur de Bogotá (UNISUR), como institución piloto encargada del plantear la propuesta de la tecnología educativa relacionada con las necesidades formativas para la productividad acordes con las particularidades de las regiones del país. Dada la creciente vinculación de universidades públicas y privadas con programas en metodología no tradicional, en Colombia, desde 1983, se creó el Sistema de Educación a Distancia (SED), el cual incentivó a las instituciones para la incursión en programas a distancia.

En la evolución de la educación con tecnologías se encuentran denominaciones que hacen referencia a los aspectos metodológicos que implementaron –y que aún permanecen en algunas instituciones– para el diseño y ejecución de los programas, entre ellos, educación abierta y a distancia (Sarmiento, 2007; González et al., 2000; Instituto Colombiano para el Fomento y Evaluación de la Educación Superior [ICFES], 1988), que fue enfocada a brindar estrategias para la adaptación a las particularidades y necesidades de los estudiantes, sin discriminación en edad, procedencia, disponibilidad de tiempo, entre otros factores. Esta modalidad se fundamentó en la inclusión educativa. Entonces, con la educación a distancia como metodología se buscó superar las dificultades ocasionadas por las distancias y por el manejo de los tiempos de riguroso cumplimiento que tiene la educación presencial. En tal sentido, la EaD se propuso llegar a quienes no puedan ingresar a programas presenciales (ICFES, 1988). Por otra parte, el concepto de educación en la virtualidad se centra en explicar que el acto educativo sucede en escenarios diferentes al presencial; por eso, no genera un cambio en los fines de la educación sino en el entorno en el cual se realiza (UNAD, 2017).

Actualmente, la Educación Virtual se entiende como una evolución de la EaD; es la metodología educativa que surge con el desarrollo y fortalecimiento de la educación con la integración de dimensiones diversas como la pedagógica, comunicativa, tecnológica y administrativa y el uso intencionado de la tecnología. Además de los aspectos metodológicos se constituye también como sistema por los componentes definidos en el modelo educativo y el enfoque con el cual se soportan los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Así, las IES disponen las condiciones organizacionales, administrativas, operativas a cargo de las

diversas dependencias y actores para el funcionamiento que haga evidente la operación de la virtualidad.

Inicialmente, en el Sistema de Educación a Distancia se plantearon orientaciones para la operacionalización de la metodología educativa, a la vez que se respetó la autonomía universitaria en la definición de un modelo administrativo y pedagógico, a cargo de los comités de tecnología educativa y de investigación pedagógica. La ejecución de los programas a distancia propició también la creación de los centros regionales. Las orientaciones administrativas y pedagógicas se centraron en la formación de los docentes para la creación de materiales de aprendizaje, sistemas evaluativos, cambio en el rol docente y la preparación del personal administrativo y el equipo de diseño de materiales educativos. En el caso del aprendizaje, se concentró en la cualificación de estrategias individuales y grupales y para disminución de las interacciones humanas, de tal manera que las personas pudieran realizar sus procesos de formación de manera individual y autónoma. Este desarrollo de la educación a distancia coincide con las políticas sociales de los gobiernos de Lleras (1966), Pastrana (1970) y López (1974) en materia de educación, caracterizadas por un pensamiento del desarrollo individualista.

Los comités mencionados se interesaron por la investigación de las particularidades del sistema para lo cual se creó el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE), encargado de identificar y evaluar las mejores tecnologías y su aplicación en la EaD y el Comité de Investigación en Pedagogía Aplicada a la Educación Abierta y a Distancia (EDUCAD), cuya función consistió en la fundamentación epistemológica y teórica de la metodología educativa. Por otro lado, se crearon los Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD), los cuales se destinaron a la recepción y atención de los estudiantes en formación en los diferentes programas; los CREAD se caracterizan por la disposición de las dependencias y recursos para el desarrollo de la educación superior.

En la segunda generación también se ubican los países pioneros en la creación de universidad a distancia: en 1977, Costa Rica con la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Venezuela con la Universidad Nacional Abierta (UNA) (José, Tais, 2010). La creación del sistema universitario de educación a distancia tuvo auge entre la década de los ochenta en Honduras (Calderón, Rama, 2010), Ecuador, Bolivia (Sala-

zar, Melo, 2013) y mediados de la década de los noventa en países como Argentina (Rey, 2010), Brasil (Lupion, et al., 2010), República Dominicana (Acosta, 2010), Perú (Salazar, Melo, 2013).

Actualmente, la modalidad de EaD, dada sus condiciones organizacionales y operativas, se continúa ofreciendo bajo las características propias de la segunda generación y en algunos países en modalidad mixta. La creación de la UNAD en Colombia se dio en el marco de las políticas sociales que propenden por la democracia educativa en el gobierno de Belisario Betancur (1982) y la democracia social en el gobierno de Barco (1986). En ambos mandatos se buscó masificar la educación y, para ello, la educación a distancia se convirtió en una alternativa que ofrece esta oportunidad especialmente a la población rural, de bajos Recursos, a las personas adultas y a quienes por motivos laborales no pueden acceder a la universidad en metodología presencial.

Las IES, actualmente, se encuentran en estado de avance en varias de las dimensiones para apoyar el desarrollo de la Educación Virtual; cuentan además con sus propias políticas y normativas para ejecutarlas, entre ellas, formas de contratación, producción de contenidos digitales, auditoría y calidad de los contenidos, derechos de autor, aspectos comunicativos, actualización de contenidos, acompañamiento tutorial, dedicación docente, condiciones físicas, tecnológicas, comunicativas y organizacionales y otros aspectos relacionados con las normativas exigidas por el MEN y el CNA en Colombia para la oferta de programas en modalidad virtual. Así pues, las IES, en su autonomía, han avanzado en la implementación de sus propias políticas en el marco de las normativas de la educación superior, el proceso ha tenido lugar en la medida en que institucionalmente incursiona en la oferta de programas en la modalidad virtual.

Ahora, es un hecho que prevalece la concepción de que la modalidad de Educación Virtual involucra una idea sobre el tiempo y espacio que la hace diferente de la metodología a distancia y presencial, puesto que los espacios presenciales se modifican por espacios virtuales (Ángel, 2003). En ese sentido, la propuesta para la Política Pública para la Educación Virtual en Colombia propuesta por la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia (ACESAD, 2014), expresa que

El concepto de Educación Virtual hace referencia a una modalidad de la Educación a Distancia. Apoyándose en los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, ya no es necesario que cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo educativo. (p. 27)

La tercera generación se caracteriza por la mediación del computador, aplicativos especializados, redes informáticas e infraestructura de comunicaciones; en esta etapa, los dispositivos de hardware y aplicativos de software hacen posible mayor flexibilidad y diversidad en las metodologías educativas y estrategias didácticas que se implementan. Con base en la combinación de aspectos técnicos y pedagógicos se identifican denominaciones como teleeducación, tele-formación (Cabero-Almenara, 2006), telemática, educación en línea (Munévar, 2017), educación a distancia virtual y blending, las cuales se refieren a una metodología que cuenta con espacios de encuentro presencial y se complementa con interacciones a través de recursos tecnológicos. Por otro lado, recibe denominaciones de Educación Virtual según Rivera (2017), eLearning (UNAD, 2017), (Cabero-Almenara, 2006), (Stephenson, Sangrá, 2003), (Duart, Sangrá, 2000); estos autores coinciden en entender la metodología como aquella en la que todas las prácticas educativas están dadas en entornos diseñados con tecnologías. Ángel (2010), afirma que la tercera generación dio paso a la Educación Virtual, en la que se aprovecha el internet para acceder a los entornos donde suceden las interacciones sociales y el acceso ilimitado a la información.

El aprovechamiento de este avance en la metodología en la educación superior en Colombia, según el CNA (2006), se logró con el salto a la tercera generación con el cambio de los medios tradicionales y la multimedia hacia los desarrollos avanzados con materiales programables para la interactividad e inter-operatividad. En esta etapa, las IES del país fueron receptoras de contenidos diseñados y gestionados por universidades extranjeras mediante alianza; esto obedeció a la falta de experiencia, recursos tecnológicos y humanos en los primeros programas virtuales que se ofertaron¹⁵. Esta forma de cooperación hizo posible mayor rentabilidad y capacidad técnica de trabajo para las instituciones

15 Desde 1992 las universidades que conforman la Red José Celestino Mutis, ofrecían programas a distancia producidos por el Instituto Tecnológico de Monterrey, el Instituto Latinoamericano de Comunicación, al Universidad de Salamanca, la Universidad Oberta de Cataluña Ángel (2003).

vinculadas, dada la incursión en mercados extranjeros, como son los casos de ECOSAD México, Universidad Abierta de Brasil¹⁶ y Red Mutis Colombia (Lupion, Rama, 2010). En 1998, Colombia inició con los programas virtuales creados por algunas IES del orden nacional en la Universidad Militar de Granada, Fundación Universitaria Católica del Norte, Universidad Nacional y Universidad de Los Andes.

En la década de los noventa, se incrementó el interés del Ministerio de Educación Nacional, MEN, y de otras instituciones en el país en dotar y fortalecer el sentido pedagógico y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en respuesta a las particularidades de la modalidad virtual. Con esta intención se planteó el Plan Estratégico para la Incorporación de las TIC en las Instituciones de Educación Superior (PLANESTIC) en el que se diagnosticó el estado de las IES respecto a las condiciones para la integración de las TIC en los procesos educativos. Rendón (2007) encontró que las IES cuentan con diversas metodologías y mediaciones para la educación a distancia y virtual; de igual manera, se logró identificar entre los factores con mayor desarrollo los pedagógicos, ya que cuentan con cursos o apoyo pedagógico y didáctico para la modalidad virtual y el uso de las TIC, oferta educativa en pregrado en metodología a distancia con apoyo de la tecnología y totalmente virtual, entre otros. Y las características organizacionales determinadas por el acceso permanente a internet para estudiantes y docentes, manejo de correo electrónico institucional, comunicación a través de intranet, gestión de la información administrativa y académica en línea.

Respecto a la oferta de programas en sus diferentes modalidades, se mostró la preferencia por los programas de pregrado en metodología mixta o Blearning. En PLANESTIC se acompañó y recopiló información del 93,5% de las IES colombianas vinculadas al plan, en el proceso de integración de las TIC; de estas, el 50% contaban con políticas institucionales definidas para tal fin. Los aspectos mencionados permitieron la oferta educativa en modalidad virtual y, con ella, el cumplimiento de los fines económicos de la educación planteados en los dos periodos de gobierno de Uribe (2002); en ellos, las políticas educativas se focalizaron en la educación para la productividad, competitividad y globalización; por eso, la importancia de incrementar el capital huma-

16 ECOSAD México disponible en <http://www.ecoesad.org.mx/>
Red Mutis Colombia Disponible en <https://www.redmutis.org.co/>
Universidad Abierta de Brasil Disponible en <https://www.rnp.br/es>

no especialmente en niveles técnico y tecnológico, para lo cual la educación en modalidad virtual se convirtió en una estrategia de gobierno.

A pesar de que la anterior información muestra un escenario favorable para la metodología, la forma como se incursionó en los programas virtuales implicó que las IES adaptaran procesos y procedimientos inicialmente pensados para la metodología presencial y sobre los que se continúan haciendo adaptaciones de acuerdo con las necesidades educativas y particularidades de los programas y usuarios. Aunado a ello, las instituciones enfrentan el reto de definir y adoptar lineamientos pedagógicos para la virtualidad, reducir la deshumanización manifiesta en las interacciones entre docentes y estudiantes, sensibilizar, actualizar y jalonar procesos de formación avanzada en los docentes e investigadores respecto a los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Educación Virtual. Estas prioridades representan punto álgido en la transición hacia la virtualidad, lo que se atribuye a la amplia tradición en la metodología presencial tanto en las instituciones como en docentes y estudiantes; esto repercute en el proceso de adoptar un nuevo paradigma en el que los cambios sustanciales ocurren de manera directa en los roles y las interacciones entre los actores con variadas mediaciones diferentes a la presencialidad.

Ahora, desde inicios de la implementación de los procesos educativos con tecnologías se ha producido una lenta y gradual transformación de las prácticas docentes, administrativas, comunicativas y de interacción con el aprovechamiento de los recursos tecnológicos (Ángel, 2003). En la actualidad, las IES conscientes de las demandas del medio educativo y productivo se están repensando y reestructurando para la modernización de sus dimensiones pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y administrativas. Al respecto, Lupion y Rama (2010) mencionan que universidades latinoamericanas de tradición presencial pasaron a ser instituciones multimodales, lo que determina el crecimiento de la EaD y Virtual; sin embargo, no es una condición generalizada, puesto que los países pequeños y varios de Centroamérica no han crecido en la modalidad. En esta modernización, en América Latina se cuenta con modelos pedagógicos centrados en la tecnología, los profesores y los estudiantes (Duart, Sangrá, 2000); en dicho proceso, se reconocen las generaciones de integración de la tecnología y variadas relaciones entre los aspectos tecnológicos, pedagógicos, organizacionales y comunicativos.

Por otro lado, Gros (2011) plantea una cuarta generación de la Educación Virtual en la que de manera holística integra el espacio, el tiempo, los medios y las formas de aprender a través de la red para lo cual se aprovechan las potencialidades de los entornos virtuales de aprendizaje. Dada la flexibilidad que implica la combinación de espacio, tiempo, formas y recursos, podría decirse que las personas pueden crear su propio entorno de aprendizaje.

Como se mencionó arriba, la Educación Virtual en la actualidad cuenta con varias de las características de la segunda generación de la educación a distancia; es conveniente, entonces, conocer cuáles son los lineamientos pedagógicos que han hecho posible la Educación Virtual centrada en los fines del desarrollo social, planteados en los planes de desarrollo social a partir de la reforma de la Constitución Política colombiana de 1991, tales como la formación para la justicia, la paz, la democracia, la ciudadanía, la participación, la movilidad social, entre otras.

2.2. En la educación virtual, primero la pedagogía

El interés por la pedagogía permite la conceptualización de la educación mediada por tecnologías con enfoque pedagógico; para ello, se toma como punto de partida el debate sobre la intencionalidad de las prácticas educativas y de los cuales se deriva el respaldo teórico para su fundamentación epistemológica; es decir, una pedagogía que dé respuesta a las necesidades de formación en el contexto de la época actual, a la filosofía institucional, a las particularidades de los campos y disciplinas, entre otras exigencias. De ahí que el asunto de la pedagogía en la educación mediada, se analice desde disciplinas diversas para dar cuenta de la innovación en las prácticas educativas con aplicación del saber pedagógico en la mediación con las TIC. Para Área (2009) y Cabero (2006), se reconoce una primera lógica conceptual centrada en aspectos prácticos y en el uso de los medios instructivos: el diseño instruccional en el que se tiene en cuenta cómo se enseña y cómo se aprende con la mediación tecnológica (UNAD, 2017).

Este primer concepto, caracterizado por los aspectos prácticos y en el uso de los medios instructivos (aplicación de la tecnología educativa) se fundamentó en el diseño instruccional, la incorporación de rutas de aprendizaje previamente diseñadas por docentes expertos y comunica-

das a los estudiantes (Sangrá, 2001). Esta concepción es característica de la EaD en sus inicios y se consideró asunto de ingenieros (Ángel, 2003); en consecuencia, se identificó la escasa alfabetización tecnológica y el reducido uso pedagógico de los recursos digitales por parte de los docentes de diversas áreas de la educación. Según Munévar et al. (2015) el concepto de Educación Virtual desde esta perspectiva, se asocia con la apropiación del diseño instruccional, plataformas tecnológicas y diseño de recursos educativos.

En la primera generación de educación mediada por tecnologías se usaban los medios impresos y las prácticas pedagógicas se caracterizaron por la comunicación interpersonal, en la que personas auxiliares apoyaban el aprendizaje de los demás con la decodificación de los mensajes transmitidos por el maestro a través de los medios tecnológicos. Seguidamente, con el uso de los múltiples medios audiovisuales la apuesta pedagógica contó con la formación de los líderes campesinos encargados de apoyar a los ciudadanos en el aprendizaje; para ello, se crearon los Institutos Campesinos, los que tienen continuidad con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en 1957.

En los aspectos pedagógicos, emergen los grupos de estudio; inicialmente, la Universidad Javeriana trabajó con Grupos de Integración caracterizados por la reunión voluntaria de estudiantes para la preparación de los materiales que recibían de manera impresa. Con la exigencia en este tipo de educación –en términos organizacionales y operativos– en la política de integración formal y no formal se formalizó, en todos los niveles, su estructura y modo de operación, lo que llevó a la creación del Centro de Formación a Distancia (CEFAD) en 1980. Seguidamente, en aras de la ampliación de cobertura y acceso a la educación para los ciudadanos desplazados del campo, en el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) se jalona la formación en todas las áreas de profesionalización y los niveles de educación para la formación integral y continuada de adultos, con la Campaña de Instrucción Nacional (CAMINA) y con la creación del Programa de Nacional Educación A Distancia (EaD). En este caso, los aspectos pedagógicos estaban relacionados con la tutoría para apoyar el desarrollo de la instrucción comunicada a través de los medios.

En la década de los noventa se identifica un enfoque pedagógico soportado en la pedagogía y otras ciencias de la educación. Este enfo-

que toma fuerza en la medida en que las instituciones y la comunidad académica centra el interés en las causas y los efectos derivados de la inserción de las TIC en el aula y se logran avances en la investigación con miradas multidisciplinares que hacen posible el diagnóstico, descripción, explicación, comprensión de los fenómenos educativos en los cuales sucede la mediación de las TIC. Así, se puede hablar de un concepto de educación mediada con otro enfoque pedagógico en el que las acciones se direccionan hacia la tutoría y el acompañamiento para que el estudiante alcance los aprendizajes; también se jalona la producción de recursos digitales para la disposición de los contenidos.

Se evidencia que los escenarios para la construcción y legitimación pedagógica y metodológica en las etapas de la integración de las tecnologías en la educación se han restringido a los actores institucionales que realizan labores administrativas y tecnológicas con poca participación de los pedagogos y de los estudiantes. A lo anterior, se atribuye el retraso en el sentido de las TIC en la educación, la falta de interés, la apatía por la metodología y la concepción instrumental que se tiene sobre los programas que se ofrecen en la Educación Virtual.

De las reflexiones y acciones mencionadas se deriva la segunda conceptualización constituida por aspectos mediacionales; desde esta perspectiva, las apuestas pedagógicas están centradas en el estudiante (Munévar, 2017; Munévar et. al, 2015), la comunicación (Rivera, 2017), los elementos mediacionales (en este caso las TIC), y el diseño de currículos contextualizados. Dado que el diseño de la acción formativa se centra en el sujeto que aprende, esta concepción pedagógica de la Educación Virtual cuenta con los aportes de la psicología educativa en busca de explicar cómo aprenden las personas; tal indagación se fundamenta en teorías del conductismo, constructivismo, constructivismo social, conectivismo, entre otras. En suma, las prácticas educativas deben disponer las estrategias y el entorno para que el estudiante sea actor, explore y comprenda sus experiencias, adquiera autonomía y avance en la construcción y reconstrucción de conocimientos, acciones y valores. Así mismo, las propuestas que propenden por hacer del estudiante un ser competente, lograr en él cambios conceptuales, fortalecer la relación maestro estudiante y desarrollar proceso de metacognición.

En esta lógica se considera la formación como proceso humano, en la que el estudiante es el centro, constructor de su aprendizaje a partir

de una acción e interacción con el despliegue del análisis crítico en la que aplican los conocimientos aprendidos (Sangrá, 2001); para este autor tiene papel esencial la autonomía y la interacción. En complemento, según plantea Rivera (2017), el ejercicio de la autonomía hace posible que el estudiante aprenda libremente lo que él quiera de acuerdo con sus propias capacidades. En ese sentido, intervienen ciertas características de los sujetos en formación, entre ellas la autonomía y la capacidad para autorregularse de acuerdo con sus particularidades y las exigencias definidas por la propuesta educativa (UNAD, 2017).

De igual manera, en la estructura del concepto se incluyen las estrategias y los recursos de mediación que emplea el profesor para posibilitar el aprendizaje y los modos de comunicación multidireccional para las interacciones en los entornos mediados por tecnologías. Duarte y Sangrá (2000) consideran que todos los elementos del modelo pedagógico se ponen a disposición del aprendizaje para que el estudiante gestione su actividad formativa; es decir, un modelo pedagógico integrador como sistema que responde a las diversidades de aprendizaje que convergen en el ámbito educativo, organizativo y explícito para abrir un espacio compartido y abierto en el mundo para la construcción del conocimiento y de los aprendizajes.

En esta perspectiva, se resalta la importancia de la comunicación y la interacción como parte esencial del proceso formativo materializado en un entorno virtual de aprendizaje como el escenario en el que suceden formas diversas de interacción; en él se disponen los recursos y estrategias necesarias para la interrelación en la comunidad virtual y se convierte en el escenario de relación entre el docente, el discente y los materiales didácticos para el aprendizaje (Duarte, Sangrá, 2000; UNAD, 2017). En esta misma línea, la UNESCO resalta la Educación Virtual como los entornos en los que interviene la tecnología educativa y en los que se cuenta con procesos de innovación educativa dado el carácter pedagógico que estos pueden proporcionar.

En suma, las orientaciones pedagógicas se caracterizan por las estrategias de interrelación que se propician entre profesor y estudiante y en las comunidades de estudiantes con las que se hace posible el aprendizaje personalizado y el aprendizaje colaborativo (CNA, 2006). En tanto que se potencia el aprendizaje colectivo y social, puede considerarse la incorporación de aspectos de la perspectiva crítico social, puesto que

estas relaciones buscan la formación a partir de la resolución de problemas, el desarrollo de la conciencia crítica, el apoyo moral e intelectual, la interacción, comunicación dialógica y el debate (Flórez, Tobón, 2003). Y cuando los actos de enseñanza ocurren como espacios sociales (dotados de mediaciones) donde, en torno a los saberes, se crean interpretaciones, comprensiones, significados y se promueven aprendizajes específicos para el desarrollo integral del estudiante.

Respecto a currículos contextualizados, se considera que la comunicación e interacción requiere sensibilidad para entender los nuevos modos de percepción, lenguajes y escrituras, ya que no se trata de la introducción de los dispositivos sino otras forma de relación en los procesos simbólicos que constituyen la cultura y la transformación de la manera como circula el saber a través de los medios (Martín-Barbero, 2002). Así mismo, implica que el sujeto ponga la inteligencia, capacidad de autorrealización, interés en relacionarse y comunicarse, como alternativa de socialización en una comunidad en la que la formación es movida por fines particulares y comunales (Cardona, 2002). De lo anterior, se entiende que la Educación Virtual en perspectiva pedagógica considera las diversas mediaciones (entre docente, estudiante, contenido) para la acción educativa que se materializa en un entorno virtual (UNAD, 2017); en esta metodología se privilegia la comunicación (Munévar et al., 2015) y los procesos están centrados en el aprendizaje y en los estudiantes.

Como se mencionó, esta perspectiva tuvo su transición a partir del incremento de la producción académica sobre los fenómenos educativos relacionados con el componente instrumental; luego, se dio fuerza a los procesos pedagógicos y comunicativos de la modalidad virtual, considerados como retos y oportunidades para las instituciones. Al respecto, autores como Arboleda (2013) y Sangrá (2001) hacen planteamientos con una mirada holística en la que consideran factores propios de la Educación Virtual; la definen como una metodología de educación fundada en la infraestructura del internet y que tiene lugar en las redes de comunicación. Esta modalidad permite la generación de nuevos espacios interactivos donde se supera el tiempo y el espacio; para ello, se apoya en variados elementos de interacción, materiales digitales y supone un cambio en los roles, interacciones, forma de los contenidos y, especialmente, en los lineamientos pedagógicos.

Actualmente, el tratamiento holístico de la Educación Virtual ha favorecido la transición de considerar las TIC como el centro de la educación para hacer de ellas un componente que facilita el diseño de mediaciones para el aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento¹⁷. De ahí, la necesidad de vincular en las mediaciones las concepciones pedagógicas y principios orientadores de acuerdo con las particularidades individuales, sociales, educativas del contexto. En la conceptualización de la Educación Virtual como educación con mediaciones, se incorporan valores sociales, culturales, diálogos, perspectivas y miradas diversas de la pedagogía, el aprendizaje y la didáctica; en consecuencia, convergen las ciencias sociales (psicología, sociología, epistemología), la ingeniería, la informática y la investigación; y se soportan en diversas teorías: comunicativa, psicología educativa, teoría general de sistemas y teorías del aprendizaje. En efecto, las múltiples miradas fundamentan en lineamientos pedagógicos enriquecidos conducentes al diseño e implementación de prácticas educativas para la autonomía, la colaboración y la participación, a partir del principio pedagógico de la educación centrada en el estudiante.

Al respecto, en la cuarta generación de la Educación Virtual (con enfoque de las tecnologías) Gros (2011) considera que la formación trasciende al aula para ubicarse también en los contextos, entornos culturales y sociales de los estudiantes dada la posibilidad de extendida, distribuida y variada de recursos para aprender en un proceso de apertura de la universidad y su relación con el tejido social y económico.

Por tratarse de una metodología en la que ocurre la transición del cara a cara hacia encuentros sincrónicos y asincrónicos a través de los medios tecnológicos, han sido permanentes la resistencia y las críticas sobre la deshumanización del proceso formativo; consecuentemente, se adelanta la reflexión sobre la necesidad de humanizar la educación mediada por TIC. Al respecto, Cardona (2002) considera que la humanización en los objetos (instrumentos) se da cuando el hombre las

17 El paradigma de la sociedad del conocimiento se caracteriza por: 1) estar integrado a sectores como salud, educación, gobierno, industria, entre otras, 2) las organizaciones mediante proceso humanización en su cultura organizacional, se convierten en organizaciones que aprenden y enseñan; 3) los individuos aplican pensamiento sistémico en las actividades personales y profesionales 4) En el proceso educativo está primero aprendizaje que la enseñanza, 5) en las prácticas educativas el aprendizaje sucede mediado por estrategias cognitivas y meta cognitivas potenciadas por el uso de las TIC.

significa; es decir, cuando éste las incorpora en su conciencia, como resultado de poner en común las ideas, conocimientos y sentimientos; esto es, darles significado con el que la comunidad educativa, mediante un proceso concertado, reflexionado y creativo, innove en las relaciones e interacciones para crear entornos que posibiliten la formación individual y colectiva. Para ello, es necesario contar con la claridad de que la Educación Virtual no genera variación en los fines educativos sino en la metodología con la que ésta se lleva a cabo.

2.3. Educación virtual con enfoque humano

En sus inicios, el Sistema de Educación a Distancia se orientó desde una axiología para orientar la vida y el desarrollo de la sociedad democrática (ICFES, 1988; González et al., 2000) y por tanto, se fundamentó en los siguientes principios:

1. *El ser humano es “Persona”* que está en un esfuerzo permanente por su autoconstrucción en busca de la completitud y su propia realización. En este trayecto se descubre y apropian los valores individuales y culturales
2. *El hombre es un ser social* en permanente relación con los otros, una persona que necesita del Otro para poder realizarse; esto supone acuerdos y actos de interacción, comunicación y participación para la búsqueda del bien individual y el bien común y, por consiguiente, lo hagan ser parte del contexto y del mundo
3. *La persona está llamada a la libertad y a la autonomía* en un compromiso personal y consciente, que lo lleva a decidir y actuar sobre las metas y las mejores formas para alcanzarlas a través de sus propios medios. Es decir, la libertad y la autonomía hacen al hombre dueño de sí mismo, de su destino
4. *El hombre es responsable y crítico*, como condición inherente al ejercicio de la libertad y al cumplimiento de los compromisos que trae consigo ser un hombre social. Por lo tanto, conector crítico y consciente de aquellas acciones que van en contra del bien personal y colectivo.
5. *El hombre es activo y creativo* y, por ende, tiene pensamientos propios que orientan y otorgan la fuerza para avanzar con sus acciones

hacia su realización y progreso; por lo tanto, hace de su vida su mayor proyecto original y creativo en el que él es autor y constructor.

Los principios descritos fundamentan la apuesta por la tercera conceptualización, con la postura centrada en el estudiante, en la que el ser humano se considera como un fin en sí mismo, postura caracterizada por la incorporación de los valores individuales, sociales, culturales y los diálogos con perspectivas diversas, propias del aprendizaje individual y social. Al respecto del ser humano personal y social, Duart y Sangrá (2000) manifiestan la posibilidad que tiene el estudiante en la Educación Virtual para situarse en una cultura global sin perder su identidad individual e institucional; este aspecto amplía las alternativas para la atención a la diversidad que converge en el entorno en el que todos pueden participar.

En ese escenario se reconoce la potencialidad del diálogo, el aprendizaje en red, el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Munévar, 2017) entre docentes y estudiantes de culturas diversas, sin el límite temporo-espacial que implica la presencialidad (Sangrá, 2001). En efecto, se entiende que la comunicación y la interacción hacen posible un aprendizaje social basado en la participación, debate, confrontación y legitimación de significados compartidos por la comunidad respecto a aquellos fenómenos, comportamientos y códigos que para ellos resultan valiosos.

La formación en valores como una de las dimensiones del ser humano, implica que cualquier práctica educativa debe vincular elementos de la cultura que le impriman identidad al estudiante y le permitan reconocerse y reconocer al Otro. Al respecto, Duart y Sangrá (2000), plantean que la educación procura que el ser humano sea mejor a través de las relaciones que se propician entre los diferentes actores, en donde los valores se convierten en horizontes de sentido, punto de referencia que justifican y legitiman las acciones y orienta en el hombre su estado en el mundo. En coherencia con estos planteamientos, para Cardona (2002) lo educativo “es social y humano, de tal manera que trasciende el acto de lo automático, para elevarse a niveles donde la educación, la formación de valores, como elementos esencialmente humanos, se configuran en el hombre como resultado del proceso educativo” (p. 18). Esta postura encuentra articulación directa con la participación y la colaboración como principios pedagógicos de la Educación Virtual, pro-

picia actos educativos enriquecidos por elementos de la cultura, diálogos e interacciones entre los diferentes actores para la construcción de sentidos y significados sobre la realidad y los fenómenos del mundo.

Por otra parte, para Duart (2000) el principio del hombre responsable y crítico se impulsa a partir de la comprensión de que el estudiante es quien aprende, es responsable del proceso formativo, de su interacción con los demás participantes, del acceso y aprovechamiento de los materiales de aprendizaje y el entorno. Este valor hace posible la participación informada, elección y el debate de manera argumentada sobre las situaciones que se diseñan en el proceso de formación; allí se promueve también el pensamiento crítico. Así mismo, el fomento de dichos (principios) valores lo habilitan para emitir juicios y para actuar en el mundo profesional con conocimiento y capacidad.

Duart y Sangrá (2000) consideran los valores (principios) como aspectos fundamentales para reorientar la mirada a la Educación Virtual, de tal forma que se superen las concepciones de innovación de las estrategias educativas con tecnologías y sentido utilitarista que tradicionalmente se ha dado a la metodología pensada con criterios de productividad, competitividad y mercantilismo hacia el sentido humanizante, con la consideración de que el aprendizaje es una acción humana permanente en la que hay valores inmersos. Estos autores agrupan los valores educativos así: *los valores de finalidad*, son los definidos en los fines de la educación como la tradición y la cultura entre otros; *los valores de acción*, son intrínsecos de la educación, conformados por aquellos que encuentran en las relaciones que se establecen en toda acción educativa formal e informal y los *valores de criterios* de juicio para la educación que permiten emitir valoración y debatirlas con argumentos en escenarios virtuales.

Con base en lo expuesto, la Educación Virtual puede definirse según los *valores de la finalidad* determinados en las políticas, los planes de desarrollo y son externos al sujeto, ya que no se configuran a partir de los intereses del estudiante ni de las relaciones entre los actores, sino que se definen por enfoques utilitaristas que han direccionado la Educación Virtual tradicionalmente en el marco de las políticas para el desarrollo social y humano, estos son: la reducción de los problemas educativos como bajo índice de escolaridad, inequidad, desigualdad, analfabetismo, deserción (Calderón y Rama, 2010), cobertura (Lupion

y Rama, 2010), baja calidad (Ángel, 2003) y poca pertinencia; estas deficiencias aquejan a la población con menos recursos ubicada en zonas apartadas o con limitaciones de tiempo para la formación.

En ese sentido, se plantean las iniciativas gubernamentales para mejorar la calidad, facilitar el acceso y ampliar la cobertura en la formación rural, campesina, educación en masas, educación popular, educación de adultos (Betancur, 1982). Lo anterior, muestra el interés del gobierno sobre el aprovechamiento de las TIC, como un factor característico de la globalización en el sector de la educación, asociado con la rentabilidad y el crecimiento económico, dada la posibilidad de que mayor número de personas tengan conocimiento y acercamiento a las tecnologías, para su dominio y uso productivo Ángel (2003).

Al respecto, Arboleda y Rama (2013) exponen que la Educación Virtual no se trata de otra educación, pobre, de menor calidad, intensidad o contenidos; por el contrario, se constituye en un alternativa para la formación a la que incursionaron prestigiosas universidades públicas y privadas dirigidas a población diversa, lo que se refleja en la ampliación de la oferta de programas y la cualificación de la calidad en sus procesos. En relación con la población que accede a la oferta educativa, Rama (2013) expresa que la modalidad virtual, no sólo hace posible superar los problemas de marginalidad, exclusión social e inequidad para personas de zonas rurales, barrios marginados y regiones alejadas, sino que permite atender las necesidades de formación de los estratos 1, 2 y 3.

Otro de los valores según la finalidad se centra en la competitividad y sostenibilidad financiera de las IES que cuentan con la oferta educativa virtual, puesto que se logra una aplicación inmediata de los recursos que se invierten y mayor rentabilidad económico y social (Ángel, 2003). Al respecto, Rey (2010) menciona que la sostenibilidad de las instituciones se da bajo la premisa de una menor inversión en edificios, servicios generales, instalaciones y operación de los programas (Rey, 2010). Sin embargo, considerar que la Educación Virtual implica menor inversión, es una idea que requiere debate, dado que el esfuerzo en formación de los docentes, inversión en actualización tecnológica, conformación de equipos multidisciplinarios para la producción de los programas, diseño y producción de contenidos digitales, conectividad permanente, entre aspectos que determinan en gran medida la calidad

de la oferta educativa. Adicionalmente, se reconoce que la masificación de los programas en metodología a distancia y virtual llevó a descuidar la calidad en aras de responder a la atención de volúmenes en la matrícula en IES que encontraron en la Educación Virtual una alternativa para la sostenibilidad económica especialmente, las privadas.

En las últimas cuatro décadas, según Rama (2013), en el mundo se reconoce un modelo tecno-económico asociado a la producción y productividad derivado de la integración de las tecnologías en diferentes sectores. En consecuencia, se tiene el requerimiento de una forma de educación que responda a la oleada tecnológica actual, a las formas variables de acceder al conocimiento y desarrollar competencias. De allí que la virtual es considerada por el autor como expresión del modelo tecno-económico en el que la inversión tecnológica implica mejores niveles de productividad, en este caso educativa. Este planteamiento significa un cambio en el costo, cobertura y calidad representado en menor inversión, mayor aprovechamiento de la labor docente, contenidos digitales, convenios globales e infraestructura tecnológica y masificación en el sistema de matrículas. Y como se trata de una alternativa para la sostenibilidad, la mayor oferta está concentrada en IES de carácter privado.

En relación con los fines de la Educación Virtual para la productividad, se considera que esta responde a las demandas de la globalización en la que la educación es un factor determinante en la competitividad y el crecimiento económico; por eso, formar para la productividad permite al país ubicarse en los mercados internacionales máxime cuando se logra contar con capital humano capacitado para el dominio y uso de las tecnologías (Ángel, 2003); en ese sentido, resulta prioritario formar para la producción y las necesidades de los sectores productivos en los que las tecnologías son un factor diferenciador.

Sobre el principio “el hombre es activo y creativo”, la Educación Virtual en el campo de la formación disciplinar, profesional e investigativa propende por ampliar en el estudiante la visión de sociedad y los retos personales y profesionales a los que se enfrenta y de allí la potenciación de sus capacidades para afrontar y superar las necesidades en búsqueda del bien individual, el bien común, el progreso y el auténtico desarrollo. Estos principios, también denominados *valores de acción*, son vistos como la posibilidad de formación que se da dentro y fuera del ámbito

escolar, la cultura misma a partir del acceso y uso de las TIC para cualquier tipo de educación y actualización; tales valores hacen referencia a las actividades educativas de orden instrumental y, en su sentido más amplio, disciplinar, puesto que habilitan al estudiante para el desarrollo de habilidades, conductas y competencias relacionadas con la tradición, la cultura, las necesidades de la comunidad o la sociedad a la que pertenece el sujeto; estos valores son denominados por Duart y Sangrá (2000) los valores inferiores, ya que responden a las demandas sociales, nacionales e internacionales.

El desarrollo del pensamiento activo y creativo en lo disciplinar, sin embargo, se ha relacionado con las áreas de formación en la Educación Virtual, en las que tradicionalmente se busca favorecer aquellas carreras que se asocian con las necesidades productivas de la región; así, al lograr una mayor capacidad para el desempeño disciplinar y profesional de los ciudadanos, sus ingresos posibilitan el acceso a la educación continuada. Se entiende, pues, que la Educación Virtual está dirigida a la población económicamente productiva y, tradicionalmente, cuenta con mayor demanda en los programas de pregrado en ciencias económicas, administrativas e ingeniería; en el caso de las ciencias sociales la formación cuenta con mayores alternativas en programas de posgrado. De igual manera, promueve la educación funcional a través de instituciones técnicas, tecnológicas y de educación superior mediante la creación de programas técnicos, tecnológicos y especializaciones para oficios específicos que hagan posible la pronta ubicación laboral.

De lo anterior, se concluye que el concepto de Educación Virtual se construye con base en diversos factores que están en estrecha relación y codependencia y que, a la vez, han dado origen a múltiples tránsitos y denominaciones. Desde el enfoque tecnológico, se ha transformado con los avances en la tecnología la comunicación y la informática, que dan pautas para posibles clasificaciones centradas en la tecnología y en la manera como ésta se integra en la educación.

En relación con lo pedagógico, las conceptualizaciones se basan en enfoques, según las formas de enseñanza que se privilegian, bien sea centrada en la tecnología, en el docente o en el estudiante. La integración de la pedagogía en la educación con medios tecnológicos hace posible que en la actualidad se apueste por lineamientos pedagógicos en los que el papel principal lo tiene el estudiante y su proceso de apren-

dizaje; en ese sentido, se vinculan elementos como la interacción, la comunicación, la didáctica, la evaluación, entre otros, en las formas de enseñar y aprender.

Así mismo, el concepto de Educación Virtual toca con los aspectos metodológicos que tienen que ver con los cambios sociales, políticos, económicos y culturales; esto conlleva a la búsqueda de nuevas formas de diseñar procesos formativos en respuesta a las particularidades de las personas y la sociedad; en consecuencia, emergen apuestas educativas basadas en teorías contemporáneas para la enseñanza y el aprendizaje. Se comprende como una modalidad, entonces, el conjunto de acciones necesarias para que el aprendizaje ocurra en unas condiciones específicas y estas se determinan por el enfoque pedagógico.



Capítulo Tres

Interacciones, intenciones y significados de la formación en capacidades humanas en educación virtual

En este apartado se exponen los resultados de la investigación constituidos por tres capas que representan las estructuras significativas que gobiernan la experiencia teórica y práctica vivida en el trayecto investigativo. Con estas, además, se da cuenta de la complejidad de la Educación Virtual desde el enfoque de las capacidades humanas.

La primera capa de significado representa la estructura de la experiencia cotidiana; en ella, se explica cómo y cuándo ocurre la ampliación de las capacidades humanas; de este modo, se logró evidenciar que en la Educación Virtual se realizan prácticas pedagógicas problematizadoras que potencian el pensamiento crítico y las cuales son intencionadas a sensibilizar a los estudiantes frente a las realidades sociales y humanas. Potenciar esta sensibilidad da muestra de la importancia del reconocimiento de sí y de los otros como seres que viven situaciones y enfrentan problemas similares.

En la segunda capa de significado se representa la superestructura de la acción que permitió develar el porqué, las razones y motivaciones; también las normas y las políticas que rigen la formación. En esta capa se comprende que las intenciones de fomentar la sensibilidad se orientan por el compromiso intelectual en el que convergen reglas de orden disciplinar, científico y normativo. De lo anterior se infieren fines de la formación integral hacia la autonomía como actitud vital y el sentido social. También, las prácticas pedagógicas y las interacciones en EVA entregaron signos sensibles que señalan la intención que tienen los profesores en la formación de la capacidad del estudiante para el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo, dado que enfatizan en sus propias realizaciones y el bien de los demás. Se pudo inferir que la intencionalidad de las interacciones se orienta a la ampliación de capacidades humanas que vinculan al estudiante en su ser individual, social y cultural.

En la tercera capa se representa la significación objetiva y la apropiación de la formación en capacidades humanas en Educación virtual. Se presenta la interpretación, la cual, según Ricoeur (2008), consiste en la dialéctica entre la explicación y la comprensión para encontrar el significado objetivo de la acción. Para ello, se tomaron los hallazgos mencionados en la primera y segunda capa de significado, con el fin de objetivarlas en la lista de capacidades humanas en la Educación virtual. La interpretación develó, desde la realidad de la Institución, la formación de las capacidades humanas en esta metodología educativa y permitió inferir encuentros, desencuentros y carencias en perspectivas contemporáneas de la educación y la virtualidad. Se consideró la relación entre las oportunidades, los estados, las acciones en la Educación virtual. En esta capa de significado se interpretaron las capacidades humanas con base en las oportunidades reales que brinda la Institución a los estudiantes y se presentan aspectos teórico-prácticos que las caracterizan. Las capacidades se develaron en la investigación a través de la explicación de las vivencias en las interacciones en EVA, las prácticas pedagógicas y el currículo; así mismo, en la comprensión de la intención de dichas interacciones. Los funcionamientos dan cuenta de los alcances en los estados, acciones y habilidades durante la formación. Y, finalmente, se plantean nuevas lecturas en una lista de capacidades humanas en la Educación virtual a partir de las conjeturas que se realizaron en la interpretación.

3.1. Primera capa de significado. Problematización y el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico: un arraigo disciplinar con alcance social

En las prácticas pedagógicas la estrategia de *la problematización* es un hábito de los profesores en la Educación Virtual; se presenta con el planteamiento de preguntas y la búsqueda de respuestas, para movilizar la demostración y apropiación de los saberes disciplinares e interdisciplinares, fomentar en el estudiante la construcción de sus propios saberes a partir de la participación crítica y acercamiento personalizado al conocimiento y validar la participación activa en los espacios-tiempo de los entornos virtuales. La estrategia de la problematización a través de la pregunta (mayéutica) fue característica de la antigua Grecia, empleada por Sócrates quien, a través del diálogo, ponía el saber y la verdad en función del discípulo para que, movido por los cuestionamientos, hiciera emerger el conocimiento de su interior. La mayéutica, más allá de la erudición, se ocupaba del ser, la virtud, la justicia, la libertad y del cultivo del propio interior (Vigo, 2014); fines formativos que deben ser rescatados hoy.

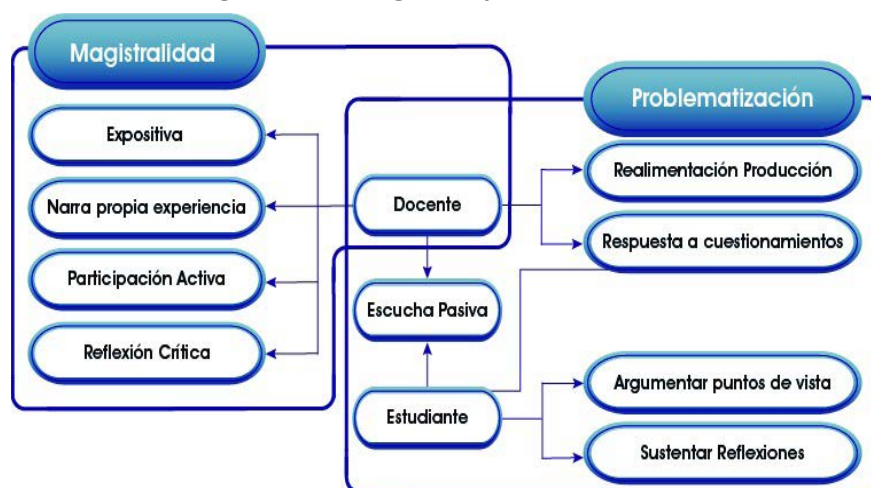
En esta primera ruta de interacción las problematizaciones están centradas en asuntos de aplicación de los conocimientos disciplinares, ya que los profesores incorporan dicha estrategia a través de estudios de casos, discusión de problemas de contexto e indagación de puntos de vista de los estudiantes en situaciones determinadas. En consecuencia, permiten establecer una relación de diálogo con doble fin: por un lado, legar la confianza y el reconocimiento a los estudiantes para que, con la evaluación de sus conocimientos, habilidades y experiencias, puedan contrastar, aportar y discutir los temas tratados y, en el caso contrario, propiciar el espacio para que inicien la indagación en diversas fuentes a partir de sus propias dudas. ver Figura 1.

Las categorías¹⁸ que se identifican en la figura 1 muestran cómo ocurre la práctica pedagógica en las interacciones en las video clases. Corresponden y se atribuyen a las acciones del **docente**, estas son las

18 Para Greimas (1987), son “categorías sémicas” por cuanto hacen referencia a la lengua/objeto y son formuladas de manera a priori. Las categorías sémicas se articulan entre sí; entonces las “articulaciones sémicas” se entienden en este estudio como relaciones. El autor plantea que la descripción semántica es la construcción de un metalen-

prácticas expositivas, la narración de su propia experiencia, la motivación para la participación activa y la reflexión crítica del estudiante. He denominado esta estructura con la metacategoría **magistralidad**. También se reconocen las relaciones formativas entre el estudiante y el docente en las categorías de **retroalimentación a la producción**, la **respuesta a los cuestionamientos** y la **escucha pasiva** en algunos momentos de la interacción. A esta metacategoría la he denominado **Problematización**.

Figura 1. Estrategias de problematización



Fuente: Elaboración propia con base en análisis de interacciones en entornos virtuales de aprendizaje.

La situación concreta que se muestra en la figura 1 es la implementación de estrategias pedagógicas magistrales y problematizaciones que desarrolla el profesor durante las video clases. De ahí que el mundo de la acción devela las interacciones entre el profesor y los estudiantes. Se evidencia la intención del profesor por generar espacios para estimular y motivar que los estudiantes respondan a los cuestionamientos permanentes que realiza. Así mismo, la intención de una reflexión crítica que

guaje (p. 35). Por lo anterior, las estructuras de las redes semánticas que se presentan en este estudio contienen categorías, relaciones y metacategorías

se presenta en la exposición magistral del docente y en las participaciones de los estudiantes.

Las interacciones hacen *referencia* a los asuntos disciplinares e investigativos aplicados a la realidad; están dirigidas al tratamiento de problemas sociales, humanos y ambientales relacionados con el contexto de los estudiantes, con lo cual se dotan de sentido los mensajes que circulan en cada encuentro; tales mensajes son aportes de cualquiera de los actores que convergen en el encuentro. *Las relaciones* bidireccionales que se identifican entre estudiantes y docentes muestran un proceso de docencia magistral que promueve habilidades de reflexión crítica, comunicativas, argumentativas y de interacción en los estudiantes. Estas relaciones permiten identificar la importancia de la escucha activa del estudiante frente a la exposición del profesor, especialmente en aquellos dirigidos a la contextualización del seminario y al acompañamiento.

Los *espacios tiempo* de las video clases se caracterizan por su expresión en tiempo real (sincrónicos) a través del software (sala de videoconferencia); cuentan con una duración de 4 horas cada uno y en ellos hay establecidos acuerdos implícitos sobre los espacios y tipos de participación de los estudiantes.

Ahora, las estrategias para que los estudiantes se ocupen de sí mismos son reducidas, ya que no se identifican problematizaciones sobre aspectos que, en relación con el curso, fomenten de manera directa el cultivo del propio interior; tampoco se destinan espacios de diálogos centrados en su sentir y su emocionalidad.

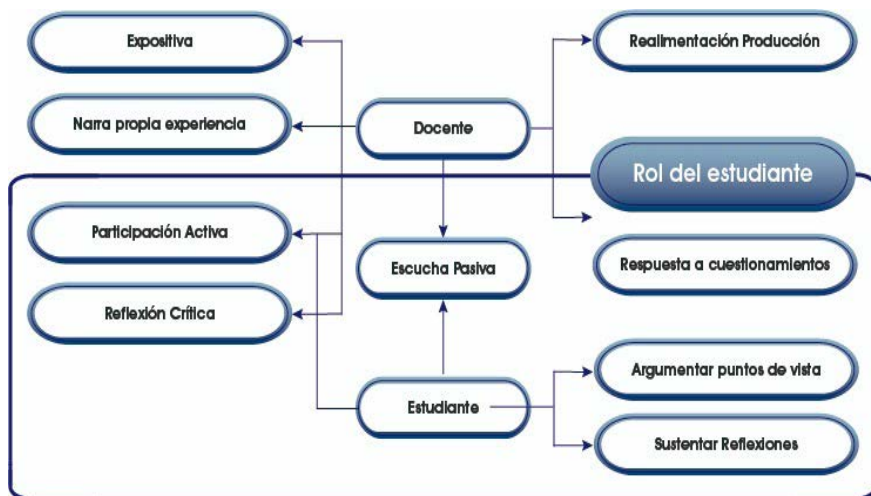
En los hallazgos de este trabajo también se observó que el profesor tiene un rol con algunas características afines a los programas en modalidad presencial, puesto que los encuentros sincrónicos se realizan con protocolos en los que se privilegian las exposiciones magistrales para contextualizar sobre el tema, hacer el despliegue teórico del campo de conocimiento, las problemáticas sociales y contextuales que tiene relación con el seminario. Además, en las interacciones se deja ver la importancia que tiene para el profesor la participación crítica del estudiante en las discusiones sobre los problemas tratados; ello implica que en los espacios de interacción sincrónica pongan en escena las experiencias y los conocimientos de las disciplinas de la formación del pregrado y del posgrado y defiendan sus puntos de vista con argumentos.

En este modo de interacción, la comunicación es direccionada por el profesor; no obstante, se logró reconocer que la voz de los estudiantes cobra importancia porque se dispone de los espacios, tiempos y recursos para propiciar la escucha y realimentación del profesor.

De esa manera, ocurre un diálogo ético multidireccional que surge con el establecimiento de acuerdos implícitos o explícitos en los cuales estudiantes y profesores adaptan sus intervenciones a las características de la comunicación en red con intervenciones puntuales, escucha activa, uso de los multimedios, protocolos de intervención; para todo ello, se requieren habilidades digitales. Adicionalmente, adoptan condiciones para que el diálogo sea ético: según Habermas (como se citó en Furstenberg, 2015), estas condiciones son las siguientes: cualquier persona puede participar en él, puede problematizar sobre información, tiene derecho a adicionar otra información, puede expresar sus opiniones, deseos y necesidades y no deben existir coacciones para que la persona ejerza las condiciones del diálogo. Así, por tratarse de un espacio de múltiples intercambios de información, opiniones y aportes, la interacción sincrónica permite el movimiento entre un rol activo participativo y un rol pasivo, pero atento a la escucha del Otro. En los profesores el rol activo se asume con prácticas expositivas y de realimentación a las intervenciones de los estudiantes y el rol pasivo de escucha cuando es el estudiante quien presenta sus argumentos, puntos de vista y experiencias frente al tema tratado; así se muestra en la Figura 2: Rol activo del estudiante. Su participación activa se manifiesta de manera crítica y el rol de escucha activa en los espacios en los cuales profesores y demás estudiantes presentan sus planteamientos conceptuales, argumentativos o las opiniones y exposiciones sobre diversos puntos de vista.

Las categorías que se identifican en la figura 2 representan cómo ocurre la acción del estudiante en la interacción durante las video clases. La principal interacción del estudiante con el docente es para recibir **respuesta a sus cuestionamientos**; también realiza **la reflexión crítica** en torno a las situaciones que se suscitan en las interacciones, **argumenta sus puntos de vista y sustenta sus reflexiones** y realiza otros modos de **participación activa**. He denominado esta estructura con la meta categoría **rol del estudiante**.

Figura 2. Rol activo del estudiante



Fuente: Elaboración propia con en base el análisis de interacciones en entornos virtuales de aprendizaje

La situación concreta que se representa en esta figura 2, corresponde a la participación de los estudiantes para responder los cuestionamientos del docente y cumplir con los requerimientos de las actividades académicas autónomas o colaborativas. De ahí que el *mundo de la acción* expresa la intencionalidad del profesor para que el estudiante asuma un rol activo y participativo con el que evidencie la comprensión de los conocimientos y la apropiación en las situaciones contextuales y cotidianas. Las interacciones hacen *referencia* a los asuntos comunicativos, argumentativos y de pensamiento reflexivo y crítico; están dirigidas al análisis y al planteamiento de alternativas para comprender y reducir problemas sociales, humanos y ambientales relacionados con el contexto de los estudiantes.

Por su parte, *las relaciones* que acontecen entre el docente y el estudiante son de corresponsabilidad para el aprendizaje por cuanto el docente plantea las experiencias problémicas de aprendizaje y los estudiantes diseñan sus propias rutas para resolverlas. Estas relaciones permiten identificar la importancia de la autonomía y la colaboración en el proceso de formación y las disposiciones para razonar de manera práctica ante las situaciones que enfrenta.

El *espacio tiempo* de las video clases sucede, especialmente, en todos los encuentros en línea; sin embargo, la mayor participación en el rol activo del estudiante está al finalizar el seminario en los encuentros de presentación de la actividad individual y colectiva. Para ello, todos los integrantes de los grupos colaborativos participan en un horario determinado en el que disponen de un tiempo para sustentar los acuerdos y las construcciones individuales y colaborativas. Durante los encuentros, los demás participantes aportan en la co-evaluación con sus aportes e inquietudes sobre lo sustentado por cada grupo colaborativo.

Se pudo identificar que los profesores son reiterativos en incorporar en sus discursos la cotidianidad como realidad que motiva al estudiante a pensar y sentar su punto de vista en perspectiva crítica con énfasis en problemas sociales actuales como la inequidad, la pobreza, la vulnerabilidad, los modelos económicos capitalistas, los sistemas de producción, las crisis ambientales, entre otros. Y las problemáticas humanas como la violación de los derechos, las carencias de las condiciones mínimas para la vida digna, la desigualdad y la exclusión. La continua solicitud de los profesores por la reflexión y la participación crítica es una muestra del interés de que los estudiantes reconozcan la importancia de hacer uso crítico de las teorías, los saberes disciplinares y los avances investigativos y, con ello, puedan explicar, analizar, comprender y dar respuestas generales o específicas a los problemas del contexto. Por lo anterior, situar la problematización social, humana y ambiental en el escenario educativo, se presta para la aplicación de los conocimientos disciplinares y el fortalecimiento de saberes en las particularidades que enfrentan los estudiantes y los sitúa en contextos de realidad.

Las interacciones observadas en este estudio hacen énfasis en la resolución e intervención de los problemas de contexto, pues mencionan asuntos particulares que requieren tratamiento especializado; se trata de *situaciones sociales, humanas y ambientales* en zonas del territorio colombiano en el que residen o laboran los estudiantes; en ese sentido, las estrategias de la problematización facilitan la movilización de la sensibilidad para percibir las características del problema y, a la vez, activa el pensamiento racional disciplinar en la reflexión sobre la solución en las situaciones que requieren dominios específicos. Por esa causa, la estrategia de la pregunta representa un articulador entre la formación disciplinar y el entendimiento de la realidad, ya que permite variadas

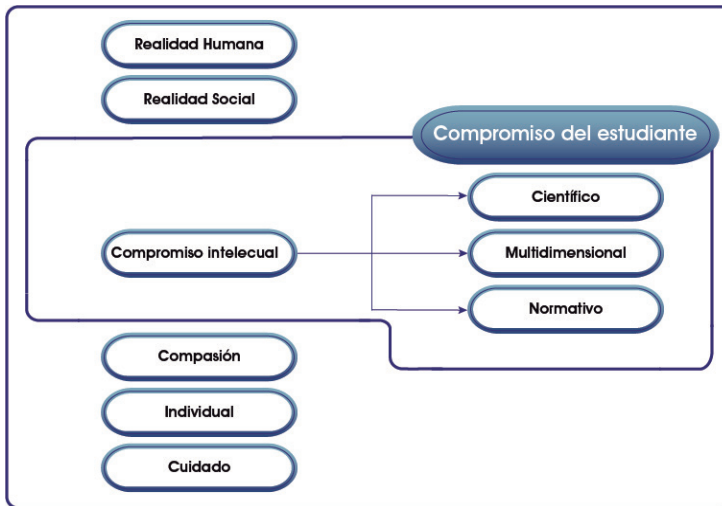
formulaciones acordes con la dinámica cambiante de la sociedad, se complejiza según la intencionalidad del profesor y los intereses de los estudiantes; adicionalmente, convoca al debate y a diversas perspectivas de comprender el problema. Pagés (2009) caracteriza tal problema como la formación social con la que se fomenta la capacidad para que el estudiante tenga un pensamiento más allá de lo cotidiano, de tal modo que pueda resolver los problemas acordes con la cultura, crear su propia comprensión de lo que es el mundo, interpretarlo y tomar postura para transformarlo.

Dicha comprensión se apoya en los conocimientos disciplinares tanto como en la experiencia, la creatividad, la capacidad intelectual y las normativas. Esto se puede evidenciar en esta ruta de interacción como el *compromiso intelectual* del estudiante, caracterizado por *marcos normativos* disciplinares, científicos y metodológicos. El marco normativo desde la perspectiva *disciplinar* se evidencia en las expresiones continuas de los profesores sobre la precisión con la cual se debe ubicar el fenómeno que se estudia en los campos de conocimiento.

De igual forma, se presenta la invitación a trascender la mirada exclusivamente disciplinar para profundizar en la complejidad de los problemas cotidianos vistos desde la interdisciplinariedad; esto, entendiendo la complejidad, la multicausalidad y multidimensionalidad de la realidad. Por lo tanto, la exigencia que hace el profesor sobre la mirada sistémica y la profundidad en la fundamentación epistemológica y metodológica permite la comprensión y la producción académica sobre los asuntos que abordan los estudiantes en la cotidianidad. Así se presenta en la figura 3: Compromiso del estudiante.

Las categorías que se identifican en la figura 3 evidencian las intencionalidades de las interacciones que ocurren en la práctica pedagógica. Se pudo develar en los discursos de los docentes un interés particular por generar **compromisos intelectuales** en los estudiantes con diversas perspectivas, inicialmente desde la **normativa** institucional y metodológica, seguidamente con el compromiso **científico** en su formación como magísteres y otras de carácter **multidimensional** relacionado con los aspectos éticos disciplinares. He denominado esta estructura con la meta categoría **compromiso del estudiante**.

Figura 3. Compromiso del estudiante



Fuente: Elaboración propia con base análisis de interacciones en EVA.
Procesamiento en Atlas TI

La situación concreta que se presenta tiene que ver con el marco normativo bajo la perspectiva *científica*, que es integrado por los profesores en sus discursos, quienes establecen una relación estrecha entre formación para la disciplina, la ciencia y el desarrollo de la sociedad; esto ocurre cuando enuncian los compromisos intelectuales de los estudiantes (investigadores en formación) referidos a la responsabilidad de poner al servicio social sus conocimientos apoyados en un corpus disciplinar y científico. La situación concreta se presenta cuando el profesor entrega las orientaciones en las cuales expresa la pertinencia e importancia en la apropiación de conocimientos, procedimientos y valores éticos para que los estudiantes regulen la actuación; ello, de acuerdo con componentes definidos en el perfil profesional. De igual manera, procuran que el proceso de formación esté en coherencia con las orientaciones institucionales.

En el *mundo de la acción*, las prácticas pedagógicas se dirigen hacia la articulación entre la formación de investigadores y la estrategia de la problematización, porque esta motiva y compromete a los estudiantes a acercarse a las teorías, enfoques y métodos que les permita entender la realidad; así mismo, les invita a definir sus propias rutas de

interacción e investigación. Por todo lo anterior, se puede afirmar que esta ruta de interacción hace *referencia* al estatuto del método científico como parte de las normativas que rigen las prácticas pedagógicas en la Educación Virtual; ello, se evidencia en los requerimientos de los profesores para que los estudiantes den cuenta de la manera cómo acceden a bases de datos, repositorios y otro tipo de información digital.

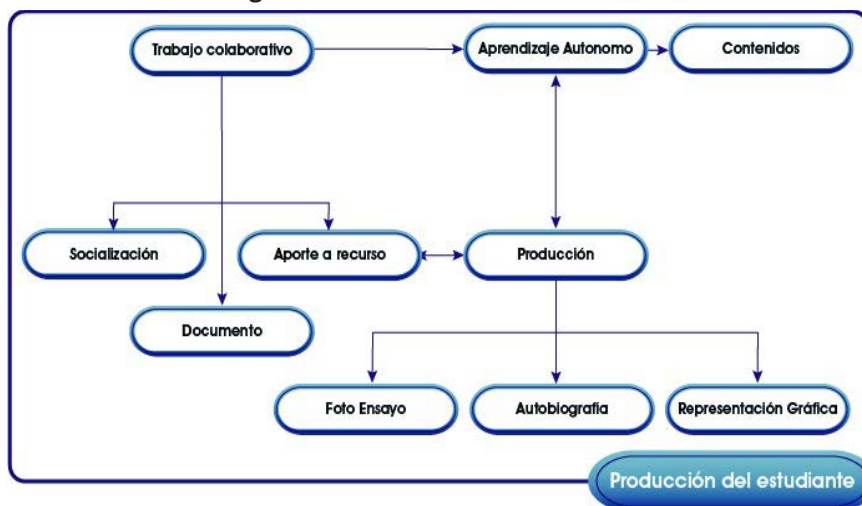
De otro lado, la *situación concreta* que se muestra es la manera como se presenta la formación integral mediante prácticas pedagógicas que articulan el conocimiento científico y la multidisciplinariedad para abordar los problemas; todo ello orientado desde elementos normativos, científicos, metodológicos y profesionales. *El mundo de la interacción* hace referencia a la interacción sincrónica como un escenario para demostrar, por un lado, las articulaciones en los diversos tipos de saberes del estudiante y, por otro lado, a las interacciones asincrónicas que realiza el estudiante para elaborar la producción solicitada. *La intención* que se infiere en las video clases es el proceso motivacional y de realimentación constante del profesor para procurar la participación y la producción del estudiante.

En consecuencia, *las relaciones* que se fortalecen son jerárquicas, puesto que es el docente quien reitera las normativas científicas disciplinares e institucionales que el estudiante debe atender en los tipos de interacción mencionados y de la producción. El tiempo en el cual sucede la situación concreta, ocurre de manera particular en el primer encuentro en línea, al iniciar cada seminario, dada la necesidad de comunicar al estudiante la intencionalidad de las interacciones, los alcances del seminario y las metas individuales y colaborativas propuestas.

En las interacciones los profesores enfatizan la importancia de la circulación de la producción escrita que hace parte de los recorridos en la investigación; por lo tanto, de aplicarlo a situaciones cotidianas y contextuales en diversas comunidades con lo cual se apunta al uso social del conocimiento en el que entran en juego los principios axiológicos, éticos y estéticos, además de los fundamentos disciplinares, que tiene el estudiante.

Además, se presenta la exigencia en la producción de documentos con resultados de las actividades académicas autónomas y colaborativas con el fin de fortalecer el proceso de investigación. A continuación, en la figura 4.

Figura 4. Producción del estudiante



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de Guías de Actividades.
Procesamiento en Atlas TI

Las categorías que se identifican en la figura 4 muestran cómo ocurre la práctica pedagógica a partir de las prescripciones en las guías de actividades para posibilitar la producción de los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje. Los modos de interacción que se plantean están representados en estrategias para el **aprendizaje autónomo** mediado por los contenidos que se disponen en la plataforma educativa y cuyas evidencias se disponen en diversos recursos como **documentos**, **foto ensayos**, **autobiografías** y **representaciones gráficas**. El **trabajo colaborativo** es otra estrategia de interacción que se evidencia con los **aportes a los recursos** colaborativos, la **socialización** de los acuerdos y la producción colaborativa de **documentos**. He denominado esta estructura con la meta categoría **producción del estudiante**.

Así, el conocimiento disciplinar y científico adquiere nuevo sentido y su aplicación beneficia al individuo y a la sociedad. De esta manera, según García (2018):

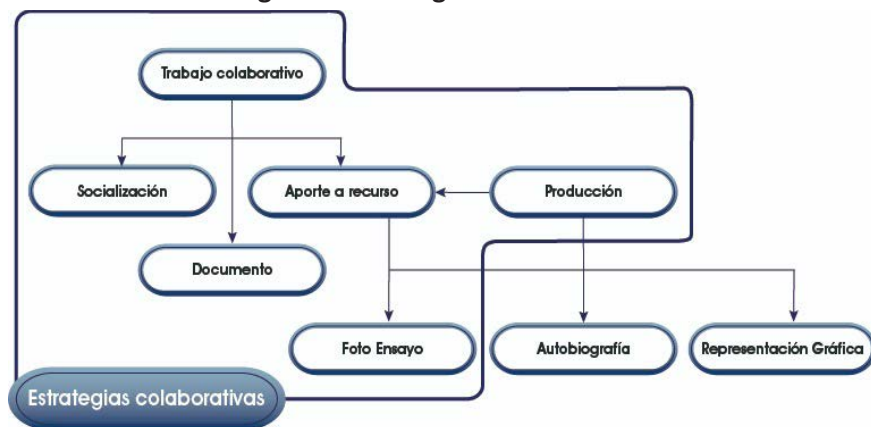
Se busca concertar la formación investigativa, profesional y humana; con lo que se logren acciones transformadoras en los sujetos para avanzar en el saber científico e investigativo que brinde mayor beneficio a la humanidad. En los plantea-

mientos de Moreno (1988), el desarrollo de la razonabilidad, para que el saber científico vincule nuevos signos de lectura sobre lo que sucede con la ciencia y la tecnología, los acontecimientos del contexto y especialmente, con la reflexión sobre a quiénes y cómo benefician los conocimientos resultado de la investigación. (p. 2)

Es pues un sentido de humanidad el que se propicia a través de la formación investigativa y el cual procura transformación en el pensamiento de los sujetos, la cultura y la sociedad.

Las interacciones del proceso formativo incluyen, aunque en menor medida, actividades colaborativas directamente ligadas con las acciones individuales que realiza el estudiante; así, tanto los resultados de los aportes individuales como las construcciones colectivas derivan en la elaboración de documentos escritos que evidencie los aportes individuales y los consensos a los que llega el equipo colaborativo; por otra parte, se muestran los aportes a recursos en la plataforma educativa como son los foros y en algunos casos las wikis (ver la figura 5).

Figura 5. Estrategias colaborativas



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de Guías de Actividades.
Procesamiento en Atlas TI

Las categorías que se identifican en la figura 5 dan cuenta de cómo se prescriben las estrategias para la colaboración. Se identifica, principalmente la solicitud de **documentos** que muestren los acuerdos colec-

tivos; así mismo, se solicitan los **aportes a los recursos** en los cuales se tejen las interacciones entre los miembros del trabajo colaborativo y, en menor medida, se propicia la **socialización** de las producciones colectivas. He denominado esta estructura con la metacategoría de **estrategias colaborativas**.

La *situación concreta* que se muestra en la figura 5 es la integración del trabajo colaborativo con la producción escrita de los estudiantes, a través de diversos recursos tecnológicos de apoyo. *El mundo de la interacción* da cuenta de espacios asincrónicos mediados por recursos digitales con los que se busca evidenciar las formas de interacción, producción y negociación de los equipos colaborativos. Las interacciones hacen *referencia* a la intención del docente para que los estudiantes se vinculen de manera comprometida, activa, crítica y propositiva en las situaciones problemáticas relacionadas con los temas que se abordan y de las cuales se espera se derive una construcción colectiva que recoja la visión conjunta de todos los participantes. *Las relaciones* entre el estudiante con los demás compañeros son recíprocas, por cuanto las actividades individuales influyen en el resultado del equipo y, a la vez, las actividades colaborativas aportan a la formación académica de cada participante. El espacio-tiempo de las interacciones colaborativas presenta componentes sincrónicos que corresponden a los espacios de encuentro de los pequeños grupos colaborativos y, asincrónica, dados por el momento en el que cada participante interactúa mediante los recursos disponibles para realizar sus aportes.

Según lo anterior, en la mayoría de los casos, las prácticas pedagógicas de los docentes y el uso de las tecnologías como mediación pedagógica quedan restringidas a tecnologías para trabajo independiente y para presentación de contenidos; ello, muestra una reducida incorporación de recursos pertinentes para hacer la trazabilidad a un real trabajo colaborativo que derive en redes académicas o redes de aprendizaje entre los estudiantes, de tal manera que se fortalezcan otros tipos de interacción. Así mismo, existen pocas estrategias de aprendizaje que favorezcan la colaboración entre pares y la orientación del profesor para direccionar las discusiones. Se encontró también que el trabajo colaborativo conlleva a la producción escrita y proporciona algunos espacios para colocar en escenario público los aprendizajes individuales y colectivos derivados, tal como se enuncia en los lineamientos de educación a distancia y virtual:

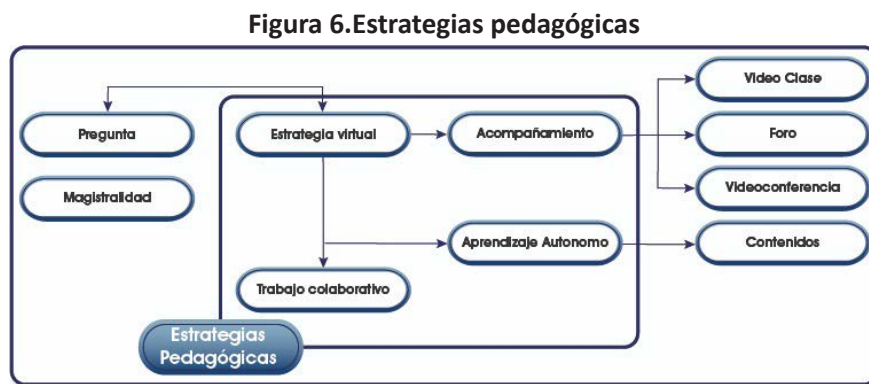
El aprendizaje colaborativo, entendido como la forma de acción pedagógica que da prioridad a la interacción social, al compromiso de trabajo conjunto y a la participación activa, con el objetivo de maximizar el propio aprendizaje y el de los demás y alcanzar metas es de formación, estimulando el pensamiento crítico, la confianza en sí mismo y fortaleciendo la solidaridad y el respeto. (CEDUM, 2019, p. 31)

Respecto al marco normativo desde la perspectiva *metodológica de la virtualidad* en el sistema de interacciones se enuncian regulaciones que están en la lógica de los lineamientos institucionales (acompañamiento, aprendizaje autónomo y trabajo colaborativo). Para el caso del acompañamiento, mediante los encuentros en línea, las prácticas pedagógicas deben dar cuenta de la apropiación de los conocimientos que logra el estudiante, de su participación y permanencia en línea; por eso, la estrategia de las problematizaciones y la argumentación crítica se aprovecha para hacer el respectivo seguimiento a la conexión sincrónica.

Así, la participación, como una característica de la Educación Virtual, se motiva mediante los planteamientos y problematizaciones del profesor durante los encuentros en línea, a los cuales el estudiante debe dar respuesta. Otra normativa metodológica reiterada es el registro de acceso y uso de los recursos (tecnologías y contenidos) disponibles en la plataforma educativa; igualmente, la realización de las actividades de aprendizaje individuales y colaborativas, las interacciones del estudiante con los demás actores (estudiantes, tutores, asesores y docentes), las búsquedas de fuentes que apoyen nuevas problematizaciones a través de recursos digitales, bases de datos y repositorios disponibles en la web.

En consecuencia, las normativas metodológicas de la virtualidad presentes en las interacciones y discursos de los profesores, están orientados por los asuntos normativos de carácter administrativo y regulativo del aprendizaje. La normativa administrativa-académica evidencia que han sido superados los intereses por los recursos tecnológicos para concentrar la atención en lo mediacional y comunicativo con la integración de estrategias de acompañamiento, aprendizaje autónomo y colaborativas, en las cuales se espera la participación e interacción entre estudiantes y profesores. Con base en esta normativa se establecen y

direccionan los lineamientos pedagógicos y operativos de las acciones formativas; por ello, se percibe un acercamiento de lo humano en el EVA incorporado en las características del diseño instruccional lo que propicia que la interacción y la comunicación sean más importantes que la tecnología. Las estrategias pedagógicas que se prescriben en las guías de actividades se presentan en la Figura 6 Estrategias pedagógicas, y dan cuenta de lo mencionado.



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de Guías de Actividades.
Procesamiento en Atlas TI

Las categorías que se identifican en la figura 6 exponen cómo se planifican parte de las prácticas pedagógicas en los entornos virtuales de aprendizaje. Se presenta el despliegue de tres estrategias propias del modelo institucional; de ahí que se visualicen las categorías de acompañamiento con video conferencia, video clase, contenidos y foros como las principales estrategias para relacionarse con los estudiantes. Seguidamente, se ubica el **aprendizaje autónomo** que entrega como principal resultado la producción de documentos y, en menor medida, el **trabajo colaborativo**. He denominado esta estructura con la metacategoría **Estrategias pedagógicas**.

La *situación concreta* que se presenta es la complementariedad entre diversas estrategias pedagógicas características de la educación mediada por tecnología; estas son las actividades de acompañamiento tutorial, las actividades para el aprendizaje autónomo y las actividades para el trabajo en colaboración. Todas ellas se constituyen en elementos

esenciales de los lineamientos pedagógicos bajo los cuales se diseñan las acciones formativas en la Universidad.

El *mundo de la acción* expresa diversas maneras de interacción que son mediadas por estrategias didácticas, recursos tecnológicos, diferentes formas de comunicación, lenguajes y sistemas de interacción que se disponen en el entorno virtual de aprendizaje. Las interacciones hacen *referencia* a las relaciones dialógicas entre estudiantes, docentes y contenidos en escenarios para la magistralidad, la interactividad y las interacciones entre los actores.

Las *relaciones* son bidireccionales y, en estas, los aportes de los participantes enriquecen las perspectivas con las cuales se abordan los problemas y el espacio del debate argumentativo. El espacio-tiempo de las prácticas pedagógicas ocurre a lo largo de un mes y vinculan actividades sincrónicas a través de software de videoconferencia y asincrónicas a través de los recursos de la plataforma educativa.

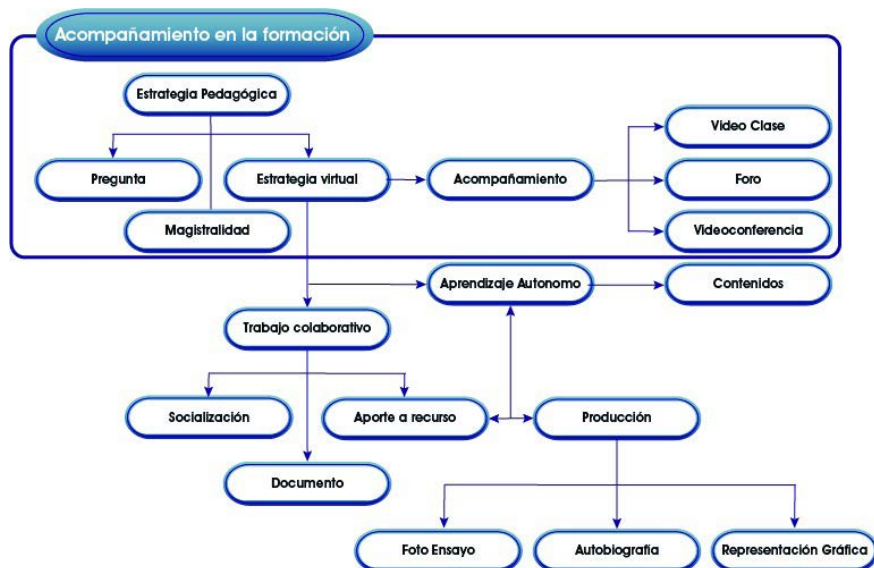
3.2. Acompañamiento en la formación y subordinación del aprendizaje

El acompañamiento en la formación, además de constituirse en un factor regulativo, es una estrategia que se considera en los lineamientos de la Educación Virtual; es la manera de ejercer la docencia en esta modalidad educativa y en el contexto actual; se prescribe en las guías de actividades y se despliega en las interacciones en los EVA. Es el nodo que centraliza y deriva las prácticas pedagógicas a las cuales se integra el estudiante; de ahí que el docente ejerza un papel mediador que dirige actividades de aprendizaje autónomo y de trabajo colaborativo para el acercamiento del estudiante a los elementos necesarios para la formación. Por lo anterior, se considera una práctica pedagógica que subordina el aprendizaje.

En los encuentros sincrónicos el profesor privilegia prácticas expositivas en las que procura vincular a los estudiantes, mediante el planteamiento de sus puntos de vista y reflexiones particulares en torno a los temas que se abordan. Es característico en los docentes suscitar reflexiones críticas sobre los sucesos sociales y humanos y, a través de diálogos didácticos, convocar a los estudiantes a movilizar conocimientos

y experiencias que les permitan participar y tomar postura. Al respecto, en CEDUM (2019) se expresa que el docente logra “dotar de valor los componentes de la acción pedagógica conferir la responsabilidad de la educación y buscar que adquiera autonomía mediante las orientaciones que le permitan avanzar en construcción y reconstrucción de conocimientos acciones y valores (p. 37).

Figura 7. Acompañamiento en la formación



Fuente: Elaboración propia con base el análisis de las guías de actividades.

Las categorías que se identifican en la figura 7 representan la manera en que se planifica en las prácticas pedagógicas el proceso de **acompañamiento** a los estudiantes. Se privilegian las **estrategias virtuales** de **videoconferencia**, **video clase** y **foro**; se puede reconocer que la **magistralidad** y la estrategia de la **pregunta** constituyen otras características de estas prácticas pedagógicas. He denominado esta estructura con la metacategoría **Acompañamiento en la formación**.

La *situación concreta* que se presenta en esta figura consiste en las prescripciones de las guías de actividades que se disponen en las actividades en el EVA. El docente, mediante el acompañamiento, proporcio-

na orientaciones para la participación del estudiante en escenarios de discusión como los foros académicos y los encuentros de socialización; entrega elementos teóricos y metodológicos esenciales para el aprendizaje disciplinar y contextualizado que se complementan con las video clases que el estudiante aborda de manera asincrónica.

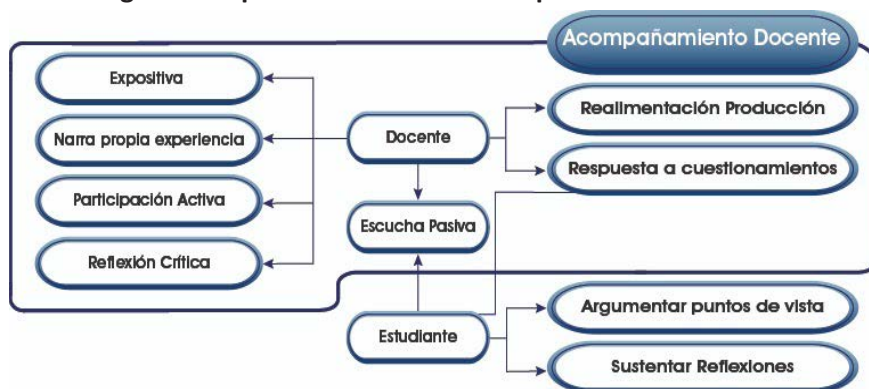
Así, el mundo de la interacción posibilita una relación dialógica interdisciplinar e interpersonal en la cual profesores y estudiantes realizan aportes que ayudan a la comprensión y análisis crítico de los temas tratados. Las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, evidencian su carácter participativo, ya que de manera sincrónica se incorporan estrategias motivacionales con las cuales se da apertura a la diversidad de pensamientos y a la disertación; todo ello, con unos criterios previamente definidos. El espacio tiempo de la interacción se desarrolla bajo la normatividad institucional en tres interacciones sincrónicas típicas: los encuentros de apertura de los seminarios que se realizan al iniciar el módulo; los encuentros de acompañamiento que se realizan a los 10 o 15 días de iniciado el módulo y el encuentro de socialización que se desarrolla en la última semana. Así mismo, los espacios para la participación tienen establecidos criterios para las intervenciones.

Estas formas de realizar la pedagogía implican para el profesor la integración, en su quehacer, de capacidades comunicativas y tecnológicas para establecer contacto y modos de interacción social aprovechando los múltiples lenguajes, medios y recursos; por otra parte, definir los diversos espacios tiempos característicos de la Educación Virtual para establecer diálogos y formas de relación con fines de la formación. Los lineamientos pedagógicos para la virtualidad, consideran que el desempeño del docente requiere el ejercicio de una enseñanza-aprendizaje en el cual el profesor sea un guía mediador y motivador

para lo cual requiere acceder a diferentes fuentes de información tener conocimientos sólidos en la disciplina en técnicas de comunicación y de gestión de recursos didácticos, así como formación pedagógica y didáctica en aspectos propios de la modalidad para comprender estos escenarios en el contexto actual. (CEDUM, 2019, p. 36)

Es decir, que el profesor reconfigura su práctica ante la integración de las TIC (ver la figura 8):

Figura 8. Representaciones de acompañamiento docente



Fuente: Elaboración propia con base análisis de interacciones en EVA.
Procesamiento en Atlas TI

Las categorías que se identifican en la figura 8 muestran cómo ocurre el acompañamiento de los docentes en las interacciones en las video clases. Se identifican acciones con las cuales el docente da **respuesta a los cuestionamientos** del estudiante; asimismo, incorpora discursos para motivar la **reflexión crítica** y **realimenta en la producción** tanto en los documentos escritos como en las intervenciones en línea. Otra acción de los docentes es la motivación hacia la **participación activa**; para ello, vincula estrategias **expositivas** y **narrativas de su propia experiencia**. He denominado esta estructura con la metacategoría **Acompañamiento docente**.

Como se evidencia en las interacciones, hay una importante carga de la enseñanza y, en consecuencia, de la influencia del docente, por lo cual se puede afirmar que el proceso de aprendizaje es hetero-regulado y que las estrategias favorecen el individualismo más que la colaboración. De igual manera, se observa que las actividades autónomas diseñadas en la plataforma educativa requieren interactividad asincrónica en el EVA y apuntan a que el estudiante encuentre sentido a su proceso de aprender.

Otros aspectos regulativos, de carácter administrativo, son el cumplimiento de los calendarios académicos, la aprobación de los seminarios, la articulación entre el trabajo de investigación con la formación académica, la obligatoriedad de cumplimiento con los requerimientos del Programa y de la Universidad, entre otros. En lo regulativo del

aprendizaje, se evidenció la preocupación de los profesores por explicar lo que el estudiante debe hacer en transcurso del seminario, del mismo modo por especificar los criterios de realización y valoración, las posibles perspectivas teóricas (disciplinarias y científicas) para tomar postura sobre las problemáticas a tratar, lo que da muestra de que la instrucción y guía al estudiante está orientada hacia la hetero-regulación del aprendizaje; con esto, se procura que el aprendizaje se evidencie mediante la participación, la interacción, el cumplimiento de las actividades académicas y el acceso y uso de los recursos tecnológicos. La normativa metodológica se prescribe en las guías de actividades de las que disponen los estudiantes para direccionar la aplicación de los conocimientos, orientar las interacciones, la producción escrita y valorar sus desempeños en el EVA se define a continuación de la siguiente manera:

La guía de actividades o agenda de actividades es el recurso que orienta a los estudiantes a alcanzar los resultados de aprendizaje de cada módulo.

Explica claramente el desarrollo de las actividades e incluye todas las indicaciones en términos de orientación y sugerencias: ¿qué se espera lograr?, ¿cuáles son los pasos?, ¿con qué materiales y herramientas?, ¿cuáles eran los intercambios y en qué condiciones? (CEDUM, 2019, p. 52)

En relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los profesores realizan las prácticas pedagógicas en la lógica de las normativas institucionales y eligen con autonomía los recursos necesarios para la mediación de la enseñanza aprendizaje; así, se evidencia el uso generalizado de presentaciones multimedia como apoyo a su discurso, los videos y algunos instrumentos en línea. De igual forma, se fomenta el uso del chat, los foros académicos sincrónicos y asincrónicos, sobre los cuales es pertinente auscultar sus intencionalidades. Estos recursos están integrados con la plataforma de gestión del aprendizaje Moodle y enmarcados en la planeación previa que se consigna en la guía de actividades. Finalmente, se considera que, para el aprendizaje mediado por el uso y acceso a las TIC, el docente requiere demostrar determinadas habilidades en uso básico de la informática, las tecnologías de la información, la evaluación de software, los aspectos pedagógicos, la gestión de estos recursos y las estrategias para potenciar, en el estudiante, los valores y la ética,

dato que se considera que los docentes conocen, se apropian y difunden entre sus estudiantes los aspectos éticos legales sociales relacionados con el uso de los recursos informáticos y contenidos disponibles en internet actuando de manera consciente y responsable respecto a los derechos cuidado y respeto que deben considerar el uso de las TIC. (CEDUM, 2019, p. 38)

Las interacciones autónomas, colaborativas y de acompañamiento fomentan la formación de las capacidades del estudiante para la problematización que lo llevan a la sensibilización y reflexión sobre situaciones individuales y cotidianas del orden local y global que emergen como foco del discurso. Los modos de interacción son mediados por prácticas pedagógicas (acciones en el EVA), cuyo eje conductor es el pensamiento crítico; así se presenta en la Figura 9: Participación crítica. Por ello, la exigencia de la participación crítica y argumentativa para el acercamiento al conocimiento empírico. De acuerdo con Capacho (2011) las interacciones en los entornos virtuales plantean aspectos complementarios en el entorno virtual: “por un lado, la formación del ser humano como un ser trascendente, tiene como eje central su sentir... y, por otro lado, la formación del sujeto como ser racional gira en torno a su dimensión pensar...” (p. 19).

Figura 9. Participación crítica



Fuente: Elaboración propia con base el análisis de interacciones en entorno virtual de aprendizaje

Las categorías que se identifican en la figura 9, exponen cómo ocurre la práctica pedagógica en las interacciones en las video clases. Corresponden y se atribuyen a las acciones del **estudiante** que demuestran su participación crítica; estas son la **reflexión crítica** sobre los asuntos que convergen en las video clases y en las actividades de aprendizaje, la **argumentación de sus puntos de vista** y la **sustentación de las reflexiones**. He denominado esta estructura con la metacategoría **participación crítica del estudiante**.

La *situación concreta* que se muestra en la figura 9, señala que un efecto derivado de las interacciones es la capacidad de pensamiento crítico fundamentado en los conocimientos disciplinares con alcance social, en el cual se ponen en juego las sensibilidades frente a las situaciones sociales humanas.

En el mundo de las interacciones los profesores fomentan la participación crítica de los estudiantes, para lo cual solicitan que los aportes en espacios sincrónicos y asincrónicos se realicen con apoyo en argumentos disciplinares. Así, se evidencia la importancia de un pensamiento racional, lógico y aplicado en el análisis y resolución de problemas en contexto y con lo cual se privilegie el bien social.

Las interacciones están centradas en lo personal, disciplinar, científico y social; tienen también un importante componente crítico que forma al estudiante para cuestionar el orden establecido, las normas y los discursos en aras de entender las particularidades del contexto y problematizar las realidades con base en lo alternativo, lo que no está dado. Y, además, hacer posible que el estudiante se ubique frente a las realidades sociales y humanas relacionadas con la justicia, la equidad y la dignidad humana. Desde esta perspectiva, las habilidades de pensamiento crítico resultan indispensables en el desarrollo de las capacidades y las libertades humanas.

De acuerdo con Kant (1994) las libertades religiosas, políticas o educativas, se logran cuando el sujeto supera la incapacidad que lo limita, tanto en sus actos como en su inteligencia, y se convierte en obstáculo para emanciparse y hacerse cargo de sus propios razonamientos. De ahí la importancia que cobra, en la formación de los estudiantes, el potenciar la capacidad pensamiento para que superen la dependencia de los razonamientos ajenos.

Es, pues difícil para cada hombre en particular lograr salir de esa incapacidad, convertida casi en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón, porque nunca se le permitió intentar la aventura. (Kant, 1994, p. 26)

Precisamente, formar en el pensamiento crítico ayuda al estudiante a superar esta incapacidad, ya que implica desarrollar un conjunto de habilidades personales y de razonamiento para la toma de decisiones, la acción y agencia, que posibilitan la actuación autónoma del sujeto. Al respecto, Kant (1994) resalta que la autonomía para razonar es potenciadora de la libertad: "...la inclinación y el oficio del *libre pensar* del hombre. El hecho repercute poco a poco el sentir del pueblo (con lo cual éste se va haciendo cada vez más capaz de la libertad de obrar) ..." (p. 37). Este autor considera ciertos principios que sustentan la presencia del hombre como ciudadano racional en el mundo:

El primer principio se refiere a las disposiciones naturales bajo las cuales el hombre busca su completo desarrollo y, en esta completitud, juega papel esencial la razón; en consecuencia, la razón y la crítica son parte de la integralidad humana. El segundo principio explica el uso de la razón para la superación, lo que pone al hombre por encima de los instintos de la naturaleza y hace posible la potenciación de sus capacidades y el alcance de diversos aprendizajes a través de sus esfuerzos. El tercer principio es la búsqueda de la felicidad y la perfección con el uso de su propia que razón tiene relación con la emancipación, por cuanto la idea de bienestar procede de sus méritos y sus realizaciones y no de agentes externos. El cuarto principio, es la comprensión que tiene el hombre sobre el medio social para lograr el desarrollo de sus disposiciones naturales, lo cual significa que la pertenencia a una cultura forma la razón sobre el valor social y, con ello, sus principios morales. El quinto, considera la vinculación del hombre en la sociedad civil, en la cual pueda disfrutar de la libertad y reconozca los límites de su actuación con base en las leyes que lo regulan; este modo de razonamiento permite la comprensión de la justicia social y la vida en sociedad. El sexto principio se refiere al reconocimiento de la justicia pública, con la que el hombre respeta la autoridad y puede razonar sobre lo correcto y lo incorrecto, sobre lo bueno y lo malo.

Como proceso de pensamiento exige que la persona disponga del conocimiento disciplinar y habilidades básicas, estratégicas y metacognitivas al servicio de la resolución efectiva de los problemas que suceden en sus realidades inmediatas. Según Guzmán y Sánchez (2006), este tipo de pensamiento pone en acción las habilidades de orden cognitivo como la orientación al logro, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el análisis y las inferencias lógicas, que permiten incrementar la posibilidad de alcanzar cierto resultado o meta.

Por lo anterior, el alcance del pensamiento crítico implica conocimientos específicos y ciertas habilidades como: 1) la inferencia (de tipo inductivo y deductivo), que permite hacer conexiones entre una o varias unidades de conocimiento no relacionadas entre sí, para comprender una situación de forma más profunda y significativa; 2) la evaluación en la que intervienen habilidades relacionadas con la emisión de juicios influenciados por la comprensión, experiencia y perspectiva cognitiva; 3) la metacognición a través de los procesos de planeación, supervisión y evaluación; esta habilidad ejerce el papel de regular el resto del sistema cognitivo, lo que lleva a incrementar la conciencia y el control del individuo sobre sus propios pensamientos, tal como lo expresa López (2012).

En complemento, Ennis (1991) plantea que es “un pensamiento reflexivo razonable que se enfoca en decidir qué creer o qué hacer” (p. 6); esto requiere competencias de tipo metacognitivo y de evaluación epistemológica (Kuhn, Weinstock, 2002) en las que la metacognición permite la autocrítica y el autoconocimiento de las propias habilidades de pensamiento y la evaluación epistemológica procura la vigilancia y precisión de la aplicación de los conocimientos disciplinares en los campos de actuación. Por eso, en las actuaciones intervienen las decisiones que toma la persona apoyada en sus conocimientos específicos. Según Tamayo, Zona y Loaiza (2015) la formación de pensamiento crítico se ubica en el campo de la didáctica de los dominios específicos del conocimiento (p. 3), los cuales son de carácter disciplinar.

De acuerdo con lo anterior, el Pensamiento Crítico se lleva a la acción basada en conocimientos disciplinares y requiere procesos reflexivos sobre la realidad, lo cual favorece que la persona pueda gobernar su vida, decidir y actuar y ser agente activo en la sociedad en la que

despliega dichos dominios disciplinares. Puede decirse que el PC es sensible al contexto, es decir, al conjunto de factores sociales, ambientales, culturales, científicos, éticos y estéticos que hacen parte de las circunstancias en las que viven las personas. De ahí que su aplicación se viabiliza ante los problemas de la vida cotidiana en los que se articulan conocimientos disciplinares, científicos, tecnológicos y se conocen su utilidad en tanto se logra atender las realidades sociales. Al respecto, Solbes (2013) considera que para aplicar el pensamiento crítico se requiere estar informado sobre el problema, no limitarse a los discursos dominantes en los medios de comunicación, sino conocer posturas alternativas bien argumentadas y, para ello, ser capaz de analizar las pruebas que sustentan las diferentes posturas (p. 2).

Al respecto, Lipman (2016) defiende la importancia del contexto para aplicar el PC y pone este factor en igual nivel que el desarrollo de los juicios, la argumentación y la autocrítica; por eso, resulta relevante la rigurosidad y claridad teórica con la que se abordan los problemas, la manera en que se emiten los juicios y los criterios en los que se sustentan apoyados de forma rigurosa en los conocimientos disciplinares, procedimentales e instrumentales y, finalmente, los factores del contexto. Lipman (2016), entonces, llama la atención sobre la necesidad de desarrollar sensibilidad por el contexto a través de varias consideraciones: las circunstancias y condiciones excepcionales, las limitaciones y restricciones; las configuraciones globales, las evidencias atípicas y los significados.

El pensamiento crítico con perspectiva social se presenta mediante la reflexión de los sucesos que acontecen en un contexto determinado para lo cual ponen en juego el reconocimiento de la diversidad social, cultural y el entendimiento de las particularidades del territorio. En los planteamientos de Pagés (2009), es la postura crítica del estudiante que lo ubica ante las situaciones cotidianas, le posibilita entender las problemáticas desde sus procesos históricos, el contexto social y cultural y conocer su continuidad. En suma, las interacciones y la participación favorecen que los estudiantes configuren sus propias representaciones y planteen nuevas comprensiones que permitan reducir o resolver dichos problemas y entender cómo y qué aportan al bien individual y social.

El pensamiento crítico con perspectiva social se encontró en estrecha relación con las habilidades de pensamiento para la investigación: pensamiento crítico investigativo. Dicha relación es el resultado de las prácticas pedagógicas problematizadoras en las que se insiste en la sensibilidad (ver, sentir, pensar en la problemática y las afectaciones sociales), la percepción (contrastación con sus pensamientos y concepciones frente al problema), la instrumentación (diseño o adopción de técnicas e instrumentos para su explicación y comprensión del problema), el devenir y la conceptualización sobre las problemáticas contextuales, las realidades sociales y humanas. Esto propicia el espacio para potenciar la investigación como oportunidad para desarrollar el espíritu científico en los estudiantes con fines hacia el beneficio social; así, las habilidades apuntan al fortalecimiento de los saberes para realizar procesos investigativos descriptivos, analíticos, explicativos, interpretativos y críticos, propios de la formación para la investigación. En ese sentido, las prácticas pedagógicas direccionan la reflexión de los estudiantes para que proyecten su compromiso intelectual hacia la búsqueda de un bien social con la construcción de trayectos metodológicos particularizados que superen el plano racional, el objetivo y trasciendan hacia enfoques interpretativos, críticos y sistémicos apoyados en sus capacidades de pensar crítica, sensible y creativamente. Se puede entender que la formación para el pensamiento crítico, creativo, investigativo y sensible es una norma omnipresente de importancia para los profesores.

En consecuencia, se privilegia la realización de actividades autónomas por parte del estudiante, que derivan en la producción de documentos escritos en los que, generalmente, se solicita el análisis crítico y la producción argumentativa; para lo cual además deben tener en cuenta la multidimensionalidad, multicausalidad y pluralidad de las problemáticas tratadas y cuya naturaleza es compleja. Por lo tanto, en las estrategias sincrónicas y asincrónicas, las situaciones analizadas demandan actitud participativa y crítica del estudiante para ubicarse en la realidad y el contexto, distinguir el fondo de la problemática, conocer sus causas, caracterizar las particularidades y entender las afectaciones; con ello, se espera que desarrolle o potencie su capacidad para pensar en lo social y lo humano.

3.3. Segunda capa de significado. La intención de la interacción

3.3.1. Formación para sensibilizar sobre la realidad humana y social

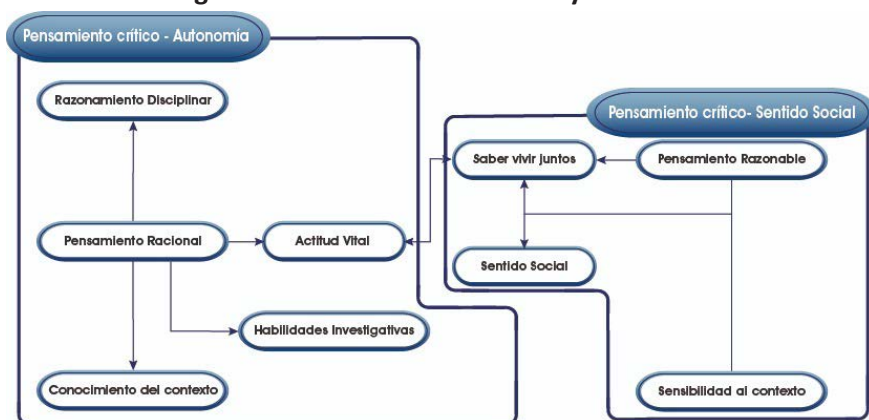
Las prácticas pedagógicas mostraron que los profesores favorecen la sensibilización del estudiante sobre la realidad social y humana, mediante las interacciones sincrónicas y asincrónicas en los entornos virtuales de aprendizaje. Y a pesar de que algunos actores (estudiantes, profesores, administrativos, diseñadores, pedagogos) que han vivido experiencias educativas en la modalidad virtual, critican las características de la relación fría y despersonalizada que se genera en el sistema de interacciones de la educación mediada por tecnologías, en la cual el cara a cara se sustituye por un cara-pantalla, la investigación permitió reconocer que las interacciones en los entornos virtuales no se limitan por las dificultades o distanciamientos que tradicionalmente representan las TIC, siempre y cuando las intencionalidades del profesor se orienten a la sensibilización sobre la realidad social y humana con las que motiven la participación del estudiante y se despierte en él, el interés auténtico por hacerse responsable de su propio proceso.

Dicho interés pone en acción el pensamiento crítico, disciplinar, creativo, investigativo y sensible en el estudiante para comprender las realidades y problemáticas del contexto y, a partir de allí, emprender acciones en procura del bien humano y social. Al respecto, la investigación entregó registros de las prácticas pedagógicas que permiten comprender la importancia y pertinencia que tiene para los profesores la formación del pensamiento crítico en conexión con la sensibilidad, desplegado en interacciones participativas. La figura 10, Pensamiento racional y razonable, ilustra la manera en que se devela el desarrollo de las capacidades humanas en la dimensión del ser en su *autonomía* y el ser en su *sentido social*.

Las categorías que se identifican en la figura 10 representan cómo se planifica la práctica pedagógica que propicia el pensamiento crítico disciplinar y social. Se atribuyen a las intenciones del docente para ampliar las capacidades de **razonamiento disciplinar** con fundamento en un **pensamiento racional**; por ello se propicia el pensar críticamente como una **actitud vital** del estudiante y se promueven sus **habilita-**

des investigativas y el conocimiento del contexto. He denominado a esta metacategoría **pensamiento crítico-Autonomía**. En cuanto a la ampliación de capacidades para el pensamiento razonable, se relaciona con el desarrollo de la **sensibilidad al contexto**, el saber **vivir juntos** y el **sentido social**. He denominado esta metacategoría **pensamiento crítico-Sentido Social**.

Figura 10. Pensamiento racional y razonable



Fuente: Elaboración propia con base el análisis las prácticas pedagógicas.

La situación concreta que quiere ser mostrada en la figura 10 hace referencia al puente que tiende el estudiante entre el pensamiento racional como un proceso individual que apunta a la autonomía, a la racionalidad y a los conocimientos investigativos, lo mismo que al pensamiento razonable en perspectiva del sentido social determinado por los saberes y experiencias de los estudiantes para saber vivir juntos. Esta conexión se procura a partir de las prácticas pedagógicas en entornos virtuales.

El mundo de la interacción da cuenta de la puesta en escena de habilidades individuales relacionadas con la actitud vital, las disposiciones y conocimientos para la investigación, el trabajo en relación con los otros y los aspectos relacionados con el contexto. Las interacciones hacen referencia a la integralidad en la formación para el pensamiento crítico que potencia el desarrollo del estudiante como un ser en sí mismo y propende por el crecimiento en colectivo. En consecuencia, se

evidencia la importancia de las relaciones entre los estudiantes con sus compañeros y con el docente y a partir de ahí se tejen modos para saber vivir con los otros.

El espacio-tiempo para formación del pensamiento racional y razonable está constituido por el conjunto de actividades educativas que se desarrollan a lo largo de cada seminario; de igual manera, se vincula el contexto inmediato de los estudiantes como un factor determinante en la potenciación de estos modos de pensar.

Cabe mencionar que en complemento de los rasgos característicos que se trataron en la primera capa de significado -1) pensar por sí mismo de manera crítica 2) saber agenciarse 3) responsabilizarse de sus acciones en la búsqueda del bien, 4) asumir el sistema de valores acordes con la sociedad a la que pertenece, 5) el disfrute de la libertad y 6) saber decidir con base en la normativa- la *autonomía* también se caracteriza por la apertura al aprendizaje, la escucha y la participación activa en torno a la problematización; además, requiere una actitud abierta para el conocimiento de otras habilidades de pensamiento crítico disciplinar, creativo e investigativo con las cuales el estudiante personalice su experiencia.

El pensamiento racional. En los planteamientos de Gallego y García (2019)

El desarrollo del pensamiento crítico racional requiere vincular la reflexión del estudiante en la conciencia de su propio pensamiento y la toma de conciencia lo enlaza con la problemática y situaciones específicas; para Ennis (1987) en estas acciones el estudiante razona sus sentimientos, conocimientos, el grado de madurez intelectual y la forma cómo utiliza el conocimiento para resolver problemas disciplinares en los que se logren analizar las implicaciones individuales, sociales y contextuales de tales soluciones. Con lo anterior, se considera que el pensamiento crítico es una actitud vital demostrada a través de habilidades personales. Ennis (1987) y Bayer (1987) planean habilidades de pensamiento tales como disponer de una mente abierta, mostrar esfuerzo constante por estar informado, mantener la atención y el ánimo, ser perseverante intelectualmente, cultivar la curiosidad. Para Neuwmann (1990), otras habilidades son el control de la impulsividad y

del pensamiento, manifestar la emoción, gusto, curiosidad por la investigación y el placer en el momento de resolver un problema. (p. 14)

Según lo anterior, la autonomía se determina por la decisión del estudiante para potenciar sus propias capacidades con base en sus conocimientos y funcionamientos para aprender de y en su entorno, de tal modo que sienta el impulso para vivir experiencias de aprendizaje acorde con sus intereses y con el ser en el que desea convertirse. Estas experiencias de aprendizaje involucran al estudiante en su ser, entendiendo que él se hace consciente de las situaciones que está viviendo en relación con su entorno, consigo mismo y con los Otros y se hace responsable de su formación.

De acuerdo con lo mencionado, la *autonomía* tiene que ver con la subjetividad del estudiante, con su condición como humano; esto es, con la particularidad en que conforma sus propias vivencias, ejerce sus derechos y desarrolla las capacidades para explorar, pensar, sentir, crear y decidir sobre la realidad. En consecuencia, se trata de un proceso personal que demuestra el estudiante cuando participa en las interacciones a través de múltiples formas de comunicación que se propician en los entornos virtuales y con las cuales puede mostrarse a sí mismo, su humanidad, situado frente a las problemáticas sobre las que se debate. Puede decirse, que la intencionalidad de las interacciones que involucran al sujeto con su entorno inmediato, supera los fines disciplinares en la que los problemas se abordan como un suceso externo al ser y privilegian a un sujeto situado ante las realidades específicas. Estas intencionalidades están en perspectiva de la formación humana, entendiendo que, como lo menciona Silva (2015)

Desde la perspectiva filosófica y fenomenológica en el análisis de la teoría de las capacidades, se pone de manifiesto la importancia de entrever la existencia misma y la cotidianidad del ser humano en la que, al fin y al cabo, la persona se constituye en el reconocimiento y el desarrollo de sus propias capacidades (p. 138).

Luego, la *autonomía* en la Educación Virtual se observa de manera subjetiva como la responsabilidad del estudiante consigo mismo y desde la intersubjetividad como una corresponsabilidad del estudiante y del profesor para alcanzar los fines de la formación para la vida en so-

ciudad. La responsabilidad del estudiante con su proceso de autonomía para realizar las acciones necesarias en pro del alcance de las metas que considera valiosas, tanto en el campo disciplinar como del ser humano y social en el que desea convertirse; es decir, la voluntad para decidir y actuar. Según Ricoeur (2006) el hombre es capaz de sus propias realizaciones a partir de la voluntad para actuar y la cual se da como producto de una deliberación interior (p. 147); para este autor, es el reconocimiento de las realizaciones en estrecha relación con la responsabilidad. Por consiguiente, la capacidad que desarrolla el estudiante para decidir las acciones que va a realizar se facilita si cuenta con saberes coherentes con la realidad, con valores en el marco de unos principios éticos y morales y los funcionamientos para deliberar en escenarios diseñados para tal fin. Señala Silva (2015) que

Un sujeto de capacidades implica, entonces, todo sujeto ético, un sujeto de voluntad capaz de dar cuenta de sus propias acciones, de su historia, de su comunidad en últimas, capaz de constituirse en la experiencia vivida del ejercicio de la ciudadanía (p. 157).

Y la responsabilidad del profesor radica en la intencionalidad de las interacciones pedagógicas y el direccionamiento de las experiencias de aprendizaje en las que los problemas sociales sean motivo de reflexión para potenciar las capacidades humanas individuales del estudiante. Ciertamente, la puesta del pensamiento crítico disciplinar, creativo e investigativo, al servicio de la resolución de problemas sociales, fortalece la *autonomía* que los profesores cultivan y motivan en los estudiantes como el conjunto de capacidades para pensar, sentir, expresar, crear y actuar y que favorecen la convivencia. En ese escenario resulta indispensable la participación, ya que los estudiantes se ven convocados a debatir, a través del EVA, en diálogos argumentativos orales y escritos en los cuales plantean críticas, acuerdos y posturas frente a problemas sociales que aquejan el entorno, el contexto local, nacional y mundial.

Por su parte, la intencionalidad de las interacciones que realizan los profesores muestra el interés por favorecer la razonabilidad, que se refiere a las relaciones que establece para la vida en sociedad y en las que va desarrollando la sensibilidad frente al entorno social. Lo mencionado tiene importancia en la formación, pues tiene que ver con la actitud vital de formarse a sí mismo como un sujeto situado; el estu-

diante puede comprender el contexto de las interrelaciones con los Otros (con otras subjetividades), *el sentido social*. Según Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez (2016), en estas relaciones sociales interviene el papel creador activo y auto-dirigido del estudiante que se evidencia en el desarrollo de actividades como la selección de las fuentes de información, de las oportunidades para el aprendizaje y, especialmente, las interacciones con los profesores amigos y compañeros con quienes comparte los mismos intereses; esto es evidencia de la implicación social de los entornos virtuales de aprendizaje. De acuerdo con lo dicho, en las interacciones en los ambientes de aprendizaje los sujetos deben ejercer su autonomía para elegir objetos, contenidos, recursos y decidir con quién establecer sus relaciones y las formas en las que quieren interactuar, esto es, personalizar sus rutas de aprendizaje, lo que conlleva al desarrollo de la autonomía y al ejercicio de la libertad.

De ahí que las prácticas pedagógicas lo vinculan de forma sensible en la resolución de problemas situados en el espacio tiempo, el contexto histórico y cultural de la realidad que vive individual y socialmente. Al respecto, autores como Ennis (1991), Lipman (2016), Rawls (1993) y Taborda (2018), consideran que las habilidades de pensamiento social contribuyen a la formación de los estudiantes en la sensibilidad al contexto, la cual permite poner el pensamiento crítico en función de las necesidades sociales y tomar posición del contexto al que pertenece. Así lo enuncian Gallego y García (2019)

A partir de la comprensión de que todo asunto social se da en un contexto y que las prácticas pedagógicas son actos sociales; es conveniente tratar sobre la importancia de sensibilizar a los estudiantes sobre lo que acontece en el contexto. Para Lipman (2016) esta sensibilidad se favorece con actividades en las que los estudiantes se enfrenten a problemáticas culturales, sociales presentes y pasadas en las que apliquen y apropien los conocimientos disciplinares. Por su parte para Ennis (1987), la sensibilidad se trata desde el punto de vista del sentimiento, la consideración por los sentimientos del Otro y su conocimiento. Y desde la mirada de Rawls (1993), ha de tratarse desde una perspectiva científica, es decir el desarrollo de la sensibilidad a las problemáticas, la observación, la vivencia y la respectiva interpretación a la luz de las visiones pluralistas, morales, filosóficas y religiosas. (p. 16)

Por lo tanto, hay una intención de posicionar al estudiante en el contexto geográfico particular con la capacidad de entender cómo la configuración del territorio se ha modificado por fenómenos como la globalización, las lógicas económicas, el acceso y uso de las tecnologías, los problemas ambientales, políticos y de poder, entre otros. Justamente reflexionar en torno a la importancia que tiene el tiempo en los acontecimientos sociales y culturales como experiencias influenciadas por las múltiples características de la época; esto es, el tiempo en relación con los sucesos históricos que permiten problematizar la tradición, preguntarse por el conocimiento, el trayecto y cómo se han constituido y transmitido los significados particulares y diversos de los sucesos sociales.

De acuerdo con Gadamer (2011) la conciencia histórica es una forma de conocer el carácter histórico de los objetos y los sujetos; en esencia, es el sentido histórico que hace referencia al valor que damos al pasado desde la vida cotidiana. El *sentido social* potencia la capacidad para participar y actuar como el tipo de ser social, (de ciudadano) que desea ser; según Ricoeur (2006), el “puedo hacer” es la “capacidad de hacer que ocurran acontecimientos en el entorno físico y social del sujeto actuante” (p. 129); en consecuencia, hacerse responsable de sus acciones y decisiones desplegada en la vida en sociedad.

Según lo anterior, en la presente investigación el despliegue del *sentido social* ocurre con el desarrollo de habilidades del estudiante para la interacción con Otros y la participación en los debates (como actos ético-políticos), para lo cual usa el conocimiento y pone en escena sus principios éticos disciplinares, científicos y sociales. Así, a través de actos creativos (estéticos), los estudiantes intentan entender, reducir o resolver problemas de los contextos en los que están inmersos. Para ello, el profesor dispone de estrategias y espacio-tiempo para la reflexión individual a través de actividades autónomas y, de igual manera, posibilita la reflexión de la praxis en colaboración, independiente del campo disciplinar del estudiante, tal como se mencionó en la primera ruta de interacción.

De lo anterior, se pudo inferir que el significado de las interacciones indica la formación de las capacidades humanas en la Educación Virtual desde la perspectiva de la justicia social. Esto se sustenta en prácticas pedagógicas en las cuales los estudiantes son reconocidos y reconocen sus contextos, las diversidades y particularidades de los problemas

que enfrentan en las acciones cotidianas y sus propias circunstancias como seres en formación. En consecuencia, se propician experiencias de aprendizaje en las que el estudiante, individual y colectivamente, reconoce y analiza las desigualdades, la marginación y la exclusión; toma postura frente a las situaciones sociales y ambientales de su contexto y busca la resolución haciendo uso de sus conocimientos disciplinares, normativos, científicos y sensibles. Así que las prácticas pedagógicas son adaptables a las particularidades de las situaciones (individuales, colectivas, locales nacionales y mundiales) en procura que el estudiante sea capaz de situarse ante ellas, decidir y actuar con prudencia y deliberar en los espacios colectivos.

La prudencia ocurre en la contrastación que hace el estudiante de los conocimientos normativos disciplinares, científicos e institucionales y el mundo sensible y experiencial, para poder identificar las particularidades y la diversidad de problemas en los contextos. Nussbaum (2005) menciona que la prudencia privilegia lo particular; por lo tanto, la elección racional no solamente se basa en los conocimientos científicos, sino que debe apoyarse en juicios sensibles sobre la situación concreta.

“La prudencia no puede ser una ciencia sistemática racional y científica encerrada en un sistema de reglas o principios que se ocupe de todos los principios generales y universales, es evidente una defensa de la prioridad de un tipo informal o intuitivo de juicios concretos situacionales sobre ese sistema general”. (p. 134)

En ese sentido, la justicia social aboga por entender cada caso como único y particular, aunque haya situaciones que compartan características y reglas similares en contexto. Por tal razón, el estudiante requiere desarrollar la percepción para abordar, tomar postura y emitir juicios concretos ante la diversidad de situaciones; estos razonamientos éticos ponen en acción la actitud vital y el sentido social.

Respecto a la deliberación, como acción que sucede en colectivo, demanda que los estudiantes participen en los temas de discusión con aportes, desde sus reflexiones (introspecciones) particulares, las cuales son puestas en común para sustentar la elaboración de juicios colectivos. En ese sentido, la deliberación va más allá de un simple ejercicio de diálogo y acuerdos de voluntades individuales, por cuanto relaciona el

conocer, sentir y pensar individual y colectivo. Al respecto, Nussbaum (2005) menciona que:

no se limita a un razonamiento de fines medios, se ocupa también, de cómo hemos insistido, de la especificación de los fines últimos. Y la buena de liberación lo que cuenta es la flexibilidad, la sensibilidad y la apertura al exterior. (p. 147)

En suma, la prudencia y la deliberación comparten el pensamiento crítico disciplinar, creativo, investigativo y sensible que impulsa a los estudiantes a elecciones y actuaciones basadas en la justicia social; esto, porque se trata de maneras de razonar que se aplican en la vida práctica del sujeto en sociedad. Son razonamientos prácticos que les permite formarse como sujetos situados, participar y ejercer sus capacidades como investigadores, profesionales y sujetos sociales. Se reconoce que formar la razón práctica trasciende el modelo de racionalidad instrumental de una formación intencionada a las capacidades para resolver las necesidades básicas (como el trabajo y el acceso a bienes económicos), hacia una racionalidad pública y social en la cual se forman las capacidades de los estudiantes para reconocer sus propias capacidades, hacerse responsables de sí mismos (autonomía), situarse en los problemas de época y contexto, pensar en las necesidades sociales y en las del Otro (sentido social).

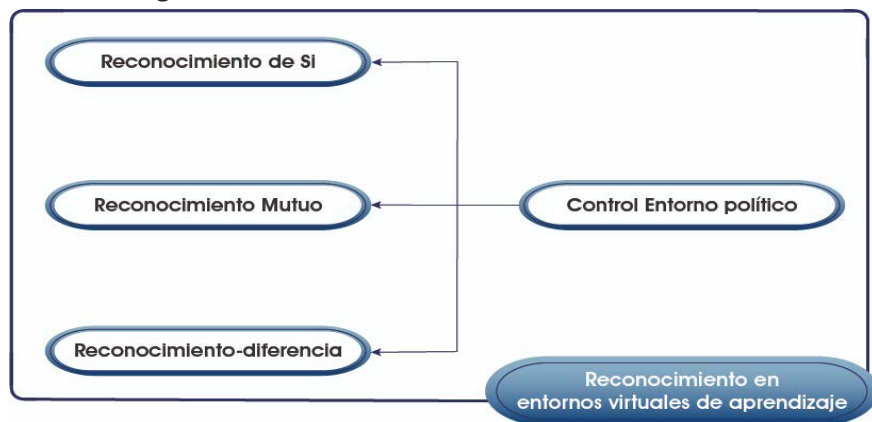
3.4. Formación para el reconocimiento de sí (subjectividad) y el reconocimiento mutuo (intersubjetividad)

Las prácticas pedagógicas y las interacciones en EVA entregaron signos sensibles que señalan la intención que tienen los profesores en la formación de la capacidad del estudiante para el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo, dado que enfatizan en sus propias realizaciones y el bien de los demás. Esta intención se lleva a cabo, primero, con las prácticas pedagógicas que apuntan a fortalecer el pensamiento disciplinar, científico e investigativo considerado básico en la formación. Segundo, con la naturaleza racional y razonable orientadora de las acciones autónomas y colaborativas en las que participa el estudiante. Tercero, con la incorporación de los principios racionales, morales,

institucionales, sociales y humanos base de las prácticas e interacciones en EVA; y finalmente, con las emociones que se generan en ellas.

Estas formas de llevar a cabo las prácticas pedagógicas tienen como fin que el estudiante logre el reconocimiento de sí, reconocimiento mutuo y reconocimiento de la diferencia; ello, se evidencia en sus producciones escritas, interacciones, participaciones y en la colaboración. Así se presenta en la figura 11, Reconocimiento en entornos virtuales.

Figura 11. El Reconocimiento en entornos virtuales



Fuente: elaboración propia con base el análisis de interacciones en entorno virtual de aprendizaje

Las categorías que se identifican en la figura 11 demuestran cómo ocurre el reconocimiento en el entorno virtual, que se presenta de manera implícita en las interacciones en las video clases. Se identifican acciones con las cuales el docente motiva y propicia espacios para el **control político en el entorno**; ello, a través del **reconocimiento de la diferencia**, en los diálogos entre los estudiantes, en las acciones significativas que derivan en el **reconocimiento mutuo** y, en menor medida, en el **reconocimiento de sí**. He denominado esta estructura con la metacategoría **reconocimiento en entornos virtuales de aprendizaje**.

Ahora bien, el reconocimiento de sí para Ricoeur (2006), es la conciencia reflexiva de sí mismo que compromete la responsabilidad. Se construye en la medida en que el estudiante, a través de las interacciones con los Otros, pone de presente sus capacidades, asume la res-

ponsabilidad consigo mismo y con su proceso de aprendizaje y puede identificar sus metas personales y académicas.

...es un cambio de plan que haga pasar de las virtudes llamadas morales o de carácter a las virtudes intelectuales es importante. Este cambio en la medida en que con él, el análisis se eleva a un plano que podemos llamar plano reflexivo. (Ricoeur, 2006, p. 117)

En consecuencia, el estudiante se hace consciente de su ser en el mundo, de sus capacidades, funcionamientos, potencialidades y la forma como éstas contribuyen para los logros individuales y colectivos; también demuestra la actitud vital como una capacidad esencial para la autocrítica y la comprensión de sí como un sujeto situado. Por consiguiente, se pudo inferir la intención del profesor para que el estudiante alcance su autonomía y comprensión de sí como un sujeto de capacidades, que pueda entenderse como un sujeto con Otros y hacerse cargo de sus actos. Se trata de que él vaya construyendo sus propias posibilidades de libertad y acción con la variación que supone el pertenecer a una cultura educativa en la virtualidad; entonces, la relación con la otra entrega elementos orientadores en su creación subjetiva e intersubjetiva. Al respecto, Silva (2015) argumenta que

No se trata de entregar o posibilitar horizontes de libertad a los otros para que advengan, para que sean yo puedo, puesto que yo puedo siempre está en proceso de liberación. No es que se otorgue, sino que tiene que ir construyéndola. En efecto, los sujetos tienen una función de libertad, un querer ser, qué es absolutamente irreductible y que es el que produce variaciones en el horizonte de la cultura. (p. 69)

Ese querer ser, despierta reflexiones personales y colectivas que potencian las capacidades humanas (internas y combinadas), posibilitan la formación de capacidades para interactuar, colaborar, participar, elegir y actuar sobre lo que él considera valioso. Si se parte de que la mediación de las relaciones e interacciones pedagógicas en la Educación Virtual son orales, textuales, multimediales, gráficas, entonces, el reconocimiento se configura en la medida en que los estudiantes definen su identidad e identifican a otros, a través de sus expresiones y sus discursos especialmente en los recursos sincrónicos y en los espacios de acompañamiento que se proporcionan a través de video conferen-

cias. “Poder decir es producir espontáneamente un discurso sensato” (Ricoeur, 2006, p. 9).

Es decir, el hombre capaz constituye una identidad personal que se despliega en las capacidades del estudiante para producir documentos, realizar participaciones individuales y colectivas en los recursos del entorno virtual, donde las acciones se expresan con otros modos de comunicación, símbolos, lenguajes y formatos. Silva (2017) lo explica como “La capacidad de decir pone en juego la palabra, o mejor, el uso de la palabra. El sujeto de las capacidades, el homo capax, sujeto actuante, es también sujeto hablante. Hablar ya es acción, es actuar con palabras” (p. 74).

Las prácticas pedagógicas e interacciones que ocurren en un entorno social, involucran el sentido humano del estudiante y develan el reconocimiento mutuo (intersubjetivo), dado que lo vinculan en relaciones de participación y colaboración con los Otros en torno a las problemáticas sociales y humanas; ello posibilita la representación de sí mismo y su lugar en la sociedad y aportar soluciones acordes con interpretación de las culturas y el entendimiento de las normas que las regulan; esto es, ser un agente de cambio. Al respecto Ricoeur (2006) expresa que “el campo de las prácticas sociales remite al lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual” (p. 88).

Por lo tanto, el vínculo con las realidades, la cultura y el contexto ponen en escena al sujeto como agente de acción capaz de relacionarse y de actuar para resolver problemas, generar transformaciones orientadas por la experiencia, el conocimiento y la reflexión; de ahí la importancia que tiene para el profesor la formación integral en la que conversen la disciplina, el saber científico y la experiencia en búsqueda de soluciones que pongan por encima el bien humano y social. El reconocimiento mutuo, igualmente, tiene lugar cuando el estudiante se enfrenta a situaciones problemáticas que tocan la vida de otros seres reconocidos como iguales a ellos; en consecuencia, el tratamiento y resolución de estas situaciones se convierten en aportes a la vida de las comunidades.

El reconocimiento mutuo, asimismo, tiene fundamento político, ya que transcurre una legitimación recíproca de los actos sociales lo mismo que en la interacción y participación individual. Ricoeur (2006) afirma que “es un puente entre las formas individuales de capacidades y

las formas sociales que pueden constituir una transición entre el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo” (p. 86). Por ello, las capacidades sociales se encuentran en articulación con las representaciones colectivas respecto a las situaciones o problemáticas del contexto.

La idea de capacidades sociales encuentra su justificación en el acoplamiento entre representaciones colectivas y prácticas sociales. Por un lado, la esfera de las representaciones realiza la función de mediador simbólico y lleva, de esta forma, al primer plano la cuestión de la identidad de las entidades sociales en juego. Por otro, el campo de las prácticas sociales permite al lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual. (Ricoeur, 2006, p. 177)

En los EVA el reconocimiento mutuo sucede en los espacios colaborativos y en los encuentros sincrónicos determinados por normas que son aceptadas y apropiadas por el colectivo de estudiantes; tales normas regulan sus acciones, contribuciones, reflexiones o contraposiciones, ya que son sometidos a aprobaciones públicas según los acuerdos, las normativas y las políticas. En los EVA circulan acciones (acuerdos) tales como la apertura a la escucha, a los significados expresados en diversas lógicas de pensamiento y modos de comunicación constitutivos de las identidades individuales y sociales. En estos entornos el estudiante está dispuesto a la crítica de sus pares y al debate con Otro para discutir aquellos pensamientos que lo diferencian de él, poder llegar a acuerdos en los que se concierten los puntos de vista divergentes y construir posibilidades conjuntas. En consecuencia, dichas acciones conducen a la confianza, el respeto y la estima de sí y del Otro.

En esta investigación se develaron principios racionales, morales, normativos institucionales, sociales y de la condición humana. Los principios racionales están presentes en prácticas pedagógicas e interacciones que posibilitan el desarrollo de las estructuras cognitivas con las cuales el estudiante encuentre diversas formas de ver y juzgar las situaciones sobre las cuales debe tomar decisiones; esto, en perspectiva del saber científico y el pensamiento racional. Según Villegas (2002), la estimulación cognoscitiva permite experimentar el conocimiento del entorno, con lo cual se posibilita el desarrollo moral orientado por la autonomía cognitiva. El pensamiento racional potencia el desarro-

llo de la capacidad de autoconocimiento, incrementa la confianza en sí mismo y dota al estudiante con otras habilidades para la expresión, participación e interacción más productiva.

A través de las prácticas pedagógicas e interacciones en EVA, se encontraron elementos sensibles a los principios morales que convocan al estudiante para que entienda la vida social y ponga al servicio sus capacidades internas, a la vez que fomentan en él la toma de sus decisiones y la capacidad de juzgar sobre lo bueno, lo malo, lo correcto y lo justo; es decir, que aproveche sus capacidades y pueda elaborar juicios morales sobre sus acciones. En este proceso autoevalúa sus acciones, lo cual, de acuerdo con Villegas (2002), tiene relación directa con el desarrollo moral y está impulsado por las propias convicciones de manera reflexiva. Otro aspecto que se devela es la intención en las prácticas pedagógicas e interacciones de que el estudiante conozca su historia y su cultura, ya que de este conocimiento se derivan principios morales y acciones individuales que se han desarrollado y aprendido socialmente.

Las prácticas pedagógicas, por su parte, tienen en cuenta la responsabilidad del profesor para disponer los contenidos y brindar orientaciones respecto a las normativas institucionales; sin embargo, no se propician las oportunidades para discutir ni reflexionar sobre ellas. De otro lado, se analizan y discuten, de manera permanente, las políticas públicas internacionales, nacionales, locales e institucionales relacionadas con los conflictos sociales, humanos y ambientales, entre otras, que requieran ser tratadas con mirada crítica cuando se analizan problemáticas que atentan contra la dignidad humana y el bien social. En lo social se trata de que los estudiantes reconozcan la condición humana y la diversidad de las culturas para entender los modos de interacción social, las cosmovisiones y la forma como éstas se requieren a la hora de resolver los conflictos sociales. En efecto, se trata del reconocimiento de la dignidad humana y la justicia social.

Finalmente, desde la premisa de que las emociones hacen parte de la toma de decisiones y la emisión de juicios en las cuales interviene la moral, se pudo comprender que en las intenciones de prácticas pedagógicas y de las interacciones se integran emociones relacionadas consigo mismo, con los Otros y con el ambiente: 1) en relación consigo mismo se puede entender que las emociones presentes en la Educación Virtual son la autoestima, el respeto por el valor de sí mismo, la curiosidad y

el gusto por el aprendizaje, la satisfacción en la interacción, la participación y la colaboración; la sensibilidad ante las propias carencias como punto de partida para reflexionar sobre ellas y el placer en la resolución de problemas, 2) En cuanto a los otros, se encontraron emociones de respeto por sus opiniones y diferencias, la empatía demostrada en la escucha activa y el análisis de sus perspectivas y puntos de vista. El reconocimiento a la diversidad en los modos de pensar, las cosmovisiones y posturas diversas; también la compasión e imaginación del dolor y las necesidades de Otros, y 3) la emoción que implica el respeto por el ambiente demostrada en acciones que fomentan la sensibilidad ante los problemas que aquejan a la humanidad, la preocupación y el cuidado del entorno y el medio ambiente.

De lo anterior, se revela que el conocimiento que nace en lo emocional se requiere como una dimensión en la formación. Al respecto, Nussbaum (2005) plantea que la emoción es un modo de cognición sensible, es una capacidad humana inclusiva que permite distinguir rasgos y características de las experiencias sensibles; por eso, la emoción hace parte del conocimiento. Según lo dicho y teniendo en cuenta que la condición humana nos hace seres racionales y a la vez sensibles, la formación disciplinar demanda complementarse con conocimientos derivados de la emocionalidad; la autora lo expresa así: “Tanto en la vida pública como privada, cultivarán la emoción y la imaginación en su propia persona y en la de los demás, y tendrá mucho cuidado de no basarse excesivamente en la teoría técnica o puramente intelectual” (p.160).

3.5. Tercera capa de significado. Significación de la formación de las capacidades humanas en educación virtual

Esta tercera capa de significados es interpretativa; la interpretación, según Ricoeur (2008), consiste en la dialéctica entre la explicación y la comprensión para encontrar el significado objetivo de la acción. Para ello, se tomaron los hallazgos mencionados en las dos capas de significado ya presentadas, con el fin de objetivarlas en la lista de capacidades humanas en la Educación Virtual. La interpretación develó, desde la realidad de la Institución, la formación de las capacidades humanas en esta modalidad educativa y permitió inferir encuentros, desencuentros

y carencias en perspectivas contemporáneas de la educación y la virtualidad.

También se consideró la relación entre las oportunidades, los estados, las acciones y las capacidades en la Educación Virtual. Por ello, en este apartado se interpretaron las capacidades humanas con base en las oportunidades reales que brinda la Institución a los estudiantes y los estados, acciones y habilidades que presentan en la Educación Virtual. Justamente se develaron en la investigación a través de la explicación de las vivencias en las interacciones en EVA, las prácticas pedagógicas y el currículo; así mismo, en la comprensión de la intención de dichas interacciones. Los funcionamientos dan cuenta de los alcances en los estados, acciones y habilidades durante la formación. Y, finalmente, se plantean nuevas lecturas de las capacidades humanas en la Educación Virtual a partir de las conjeturas que se realizaron en la interpretación.

La presentación de la lista de capacidades humanas que se desarrollan en la Educación Virtual, se lleva a cabo a partir de un método fundamentado en la interpretación que permite seleccionar y defender las capacidades; la sección se organiza así: 1. Justificación del método, 2. Naturaleza de las capacidades, 3. Sensibilidad al contexto 4. Inscripción social 5. Validación del enfoque.

Mi posición es destacar aquellas capacidades humanas que se fortalecen en la Educación Virtual con base en los siguientes cuestionamientos: ¿Qué valora la Educación Virtual? y ¿cuáles son los fines de la Educación Virtual? Por lo tanto, implicó plantear reflexiones que dan paso a nuevos lineamientos, reglas y protocolos pedagógicos sobre la forma de desarrollar las capacidades humanas en la formación en la Educación Virtual.

3.5.1. Justificación del procedimiento en la construcción de la lista de capacidades

Se tiene en cuenta que existe cierto grado de dificultad para identificar y explicitar el conjunto de estados, acciones y habilidades que caracterizan cada capacidad; por tal razón, inicio con la descripción del procedimiento que llevé a cabo para presentarlos en articulación con la lista de capacidades. Tomé como punto de partida los valores y los fines de la formación que se inferen en Educación Virtual con el enfoque de las capacidades humanas; lo anterior, sin desconocer

que hay otras listas como las capacidades en la equidad de género de Robeyns (2006) y las capacidades humanas en educación superior de Walker (2006).

En el presente estudio, las capacidades humanas se asumieron desde la perspectiva de la educación liberal, humana y la virtualidad. Los pasos para definir la lista de capacidades en perspectiva interpretativa, fueron: el primero, observar los hechos, las prescripciones y las intenciones del proceso formativo en la Educación Virtual (lo que se plasmó en la primera capa de significado). El segundo, consistió en un proceso comprensivo que llevó a elaborar conjeturas para derivar un borrador de la lista de capacidades (segunda capa de significado). El tercero, fue interpretativo (de las oportunidades, estados, acciones y habilidades), para develar las capacidades en las dimensiones de la formación del ser, con apoyo en la literatura académica, política educativa y filosófica que permitió ubicar la lista en la educación superior virtual. Y el cuarto paso fue formal, consistió en validar la lista de capacidades humanas, mediante un proceso comparativo con otras listas.

3.5.2. Sensibilidad al contexto: oportunidades institucionales

Las oportunidades institucionales se convierten en potenciadoras para que el estudiante se forme como ser, ser social y ser cultural; por eso, la explicación, comprensión e interpretación de las acciones educativas y pedagógicas son indispensables para develarlas. Las oportunidades representan los elementos básicos y las circunstancias que rodean al estudiante y son puestas a su disposición para que desarrolle las habilidades que requiere para potenciar sus capacidades en las emergencias educativas contemporáneas.

El presente estudio además evidencia, que los estudiantes, tienen oportunidades reales para formarse como seres humanos de manera integral; tales oportunidades están orientadas en el Sistema de Planificación Institucional (SPI), específicamente, en los enfoques y los lineamientos para la Educación Virtual. Para su puesta en marcha, se han definido políticas articuladas con los fundamentos epistemológicos, metodológicos y los aspectos operativos con los cuales se logre alcanzar los fines de la formación. Por ello, la Institución está en constante reflexión, evaluación y ajuste de sus lógicas administrativas, académicas, investigativas y de proyección; de esta manera, las acciones educativas

actuales responden a las estrategias y planes establecidos. Por consiguiente, tienen en cuenta las demandas nacionales en términos de la calidad y pertinencia de los programas profesionales en modalidad virtual, frente a las necesidades de la región y del país.

En la última década, se reconfiguraron las dimensiones institucionales para propiciar prácticas pedagógicas y entornos virtuales de aprendizaje que permiten gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje que se constituyan en escenarios educativos abiertos y flexibles donde se forme al estudiante en consonancia con los fines y principios institucionales. De acuerdo con lo anterior, el estudiante cuenta con un Sistema de Planificación de Educación a Distancia y Virtual diseñado y puesto al servicio de la formación, tal como enuncia el Centro de Educación a Distancia -CEDUM:

El sistema de planificación de la educación a distancia y virtual se concibe prioritariamente desde la participación y la autoevaluación... hace uso de la historia de la Universidad su experiencia y, mayormente, de los criterios académicos y administrativos que forman parte de las actuales funciones y estructuras (CEDUM, 2019, p. 8). Está compuesto de dos partes que tienen interrelación, el componente institucional y el de gestión. El primero enfatiza en la necesidad de entregar respuestas al medio pertinentes y oportunas sensibles a las condiciones sociales articuladas en especial con las prácticas pedagógicas y didácticas que potencian la formación integral de los sujetos en este sentido la universidad en su propuesta educación a distancia y virtual igual recoge estos aspectos. (CEDUM, 2019, p. 9)

Y el segundo componente de gestión, se focaliza en la importancia de la gestión del conocimiento en el marco de una sociedad de la información y del conocimiento:

Así reconoce importancia de las mediaciones tecnológicas como elementos potenciadores del desarrollo de la virtualidad. Lo cual explica la recurrente manera de hacer uso de los instrumentos medios dispositivos para educar lo que en términos generales se constituyen las mediaciones que profundizan la emergencia de un nuevo y diferente sistema de relaciones entre docentes y estudiantes. (CEDUM, 2019, p. 9)

Las oportunidades que ofrece la modalidad virtual se encuentran direccionadas por el CEDUM, estructurado en cuatro dimensiones articuladas: tecnológica, administrativa, pedagógica y comunicativa; este Centro toma el marco de referencia del SPI para construir sus planes y estrategias que se operacionalizan en lineamientos y procesos educativos. Dicho direccionamiento deriva en las políticas académicas y administrativas, los recursos humanos, económicos, financieros y tecnológicos necesarios para el funcionamiento de la educación a distancia y virtual, con el apoyo de otras instancias de la Universidad. De esta manera, se busca incorporar en el currículo de los programas virtuales, las demandas internas establecidas mediante políticas externas, especialmente las definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019) en el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019, sobre los aspectos curriculares, medios y mediaciones, e infraestructura tecnológica, entre otros. De la misma forma, responder a las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006), principalmente en los factores de procesos académicos, organización, administración y gestión, recursos físicos, recursos humanos de apoyo y recursos financieros, entre otros.

En la política institucional para los programas en educación a distancia y virtual, uno de los fines es descentralización y la democratización de la educación con la cual brindan oportunidades para que las personas puedan acceder a la educación a través de programas mediados por tecnología (CEDUM, 2019):

Educación abierta ya distancia busca entre otros aspectos, descentralizar los procesos de formación Universitaria previo estudio de las necesidades de las demandas del entorno, con las implicaciones que esta descentralización lleva consigo dentro, de las cuales se encuentran la inclusión educativa y digital, reconociendo las dificultades y limitaciones que deben asumir y enfrentar desde los distintos ámbitos en este campo se tiene en cuenta como lo son las económicas, género, procedencia, localización geográfica, educación, edad. A partir de este contexto como telón de fondo, se plantea la discusión sobre la temática de las tecnologías de la información y la comunicación. (p. 131)

Así, la universidad objeto de estudio aporta al desarrollo social en el marco del derecho de la educación. Otro aspecto que se identifica

son los fines orientados a la formación integral de los sujetos, aspecto que resulta fundamental para favorecer la transformación social y el progreso regional. Lo anterior evidencia equilibrio entre los fines de la formación profesional para el desarrollo regional y la formación humana.

Para la formación integral del estudiante, los programas virtuales obedecen a los *lineamientos curriculares y pedagógicos*. Derivan una concepción institucional sobre el currículo, se asume con una mirada holística y es definido como:

Conjunto de experiencias y oportunidades que administran, desarrollan y posibilitan acciones pedagógicas permanentes para formar ciudadanos desde la ética, la política, la ciencia, la tecnología y la pedagogía, la proyección social y la docencia, el espacio para la configuración de distintos modos de actuación que permitan el desarrollo de la disciplina, el ejercicio de la profesión en el contexto, para el desarrollo del ser humano y la sociedad. (Umanizales, 2014, p. 14)

De lo anterior se infiere que uno de los fines de la formación es la ciudadanía, para lo cual la Institución despliega las experiencias y oportunidades curriculares de acuerdo con los signos de la época y las necesidades de contexto; en esta concepción se reconocen los valores éticos, científicos y tecnológicos. Para el caso de la Educación Virtual, la investigación y los procesos de reflexión recientes dan cuenta de perspectivas complejas del currículo que develan las oportunidades que tiene el estudiante para potenciar sus capacidades; tales oportunidades se presentan en cuatro categorías curriculares: formación integral, contexto, disciplinariedad y flexibilidad (Villada et al., 2019).

Primero, la oportunidad en la formación integral (investigativa y académica) tiene sustento en la articulación entre las estrategias para la gestión del conocimiento y el desarrollo de las habilidades investigativas que se propician en los seminarios académicos y el ejercicio de investigación científica. Se reconoce esta oportunidad en las prácticas pedagógicas contextualizadas. Los valores presentes en esta categoría son la sensibilidad al contexto, a las realidades (fenómenos y problemáticas) sociales y humanas, el fortalecimiento del espíritu científico y las habilidades de pensamiento. Según Villada et al. (2019), con el fin de propiciar la formación integral

Las instituciones crean, adoptan, transforman apuestas teóricas y prácticas educativas representadas en los currículos en los que se vinculan *conocimientos* a manera de contenidos, se orientan las prácticas y propician experiencias; también se fomentan *actitudes* para el ejercicio de la *ciudadanía y participación* y se propende por el desarrollo de las *habilidades y destrezas* que constituyen la base del pensamiento y la acción. De ahí que el curriculum para la formación integral se orienta a la formación y la transformación del ser desde la perspectiva de lo humano y de la vida en sociedad. (p. 32)

Segundo, las estrategias institucionales se orientan a la lectura del contexto; entonces, se puede deducir que existe una oportunidad en la apertura a la participación de los estudiantes con los planteamientos y las alternativas de resolución a las problemáticas con lo que se capacita para la comprensión del mundo y la formación para la vida. Al respecto, Nussbaum (2005) considera que son obligaciones locales relacionadas con la educación, es decir, que confiere a las instituciones educativas la responsabilidad de formar en la ciudadanía a partir del reconocimiento del contexto:

El ciudadano del mundo legítimamente pasará gran parte del tiempo aprendiendo sobre la historia y los problemas de la zona del mundo en que vive. Pero al mismo tiempo reconocemos, que hay algo sobre nosotros todavía más importante que el lugar en que por azar nos encontramos, y que es la más fundamental base de la condición de ciudadanía cruza todas las divisiones y es compartida por todos los seres humanos. (Nussbaum, 2005, p. 89)

Lo contextual constituye en una oportunidad las relaciones e interacciones con docentes investigadores y evaluadores nacionales e internacionales expertos en las áreas de formación; y para el estudiante representa ampliar la mirada (local y global) sobre los problemas que se investigan y discuten durante la formación. Según Villada, García y Grisales (2019), el currículo contextualizado

Recrea y genera determinada situación y puede replicarse a situaciones análogas o bien diferentes a las originales; esto es un curriculum que reconoce ante todo un proceso de “enculturación”, mediante el cual los estudiantes se integran de manera

gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales, que interpretan el contexto y por lo tanto visibilizan la experiencia y el saber práctico. (p. 39)

Ciertamente, se puede inferir que los fines de la formación se dirigen a la preparación del profesional con pertinencia para su desempeño social; también se encuentran como valores implícitos la ubicación del estudiante como sujeto situado, consciente e interesado en las problemáticas locales globales.

Tercero, las oportunidades en la categoría de disciplinariedad tienen como fin la preparación de los profesionales para su desempeño en los sectores económicos que requiere la región y el país. En el currículo se develan prácticas educativas incluyentes en las cuales convergen profesionales de múltiples disciplinas, que participan en los debates y los diálogos académicos enfocados a entender, reducir y resolver las causas de los problemas sociales, económicos y ambientales. Estas prácticas trascienden el tratamiento monodisciplinar y se convierte en ejercicios interdisciplinarios entre expertos y estudiantes.

Por ello, se devela una oportunidad para la estudiante determinada por las alternativas para que realice reflexiones individuales y colectivas en las que, como sujeto situado, asuma y defienda su postura con el aprovechamiento de sus experiencias y los conocimientos aprehendidos durante la formación, lo cual se ve favorecido según la perspectiva de los micro-currículos interdisciplinarios. En lo curricular, la interdisciplinariedad se presenta como una oportunidad de situar la formación en los sucesos del entorno local y nacional; esta categoría mostró fuerte relación con la gestión del conocimiento como base de la formación. Los valores presentes en la categoría curricular disciplinar están determinados por la apropiación que se busca en el estudiante sobre la tradición disciplinar, su recorrido socio histórico y cultural. En planteamientos de Villada, García y Grisales (2019) las problemáticas actuales, dada su complejidad, requieren del abordaje multi, inter y transdisciplinar

La disciplinariedad, efectivamente, empieza como una reflexión sobre el quehacer científico, la cual va modificando la forma cómo se acerca al objeto de estudio, según las necesidades contextuales de la época. Desde la modernidad, las dinámicas de comprensión se van problematizando, las necesidades sociales demandan un tipo de soluciones nuevas,

de las cuales, las diferentes disciplinas deberán servir a estas transformaciones de imaginarios y representaciones que respondan, por un lado, a las necesidades de la sociedad. (p. 33)

De ahí que las capacidades humanas se potencian con: 1) las experiencias particulares de los estudiantes; 2) la heterogeneidad de contextos sociales y culturales que posibilitan el enriquecimiento de las comprensiones sobre las problemáticas, la aplicabilidad de los conocimientos y 3) con las perspectivas (mono, inter y transdisciplinar) de las situaciones que los estudiantes enfrentan.

Cuarto, la flexibilidad es la última categoría curricular que devela como una oportunidad la oferta de programas con pertinencia en la formación de los estudiantes, ya que responde a las características exógenas y endógenas. De acuerdo con Villada et al. (2019), la flexibilidad curricular determinada por características exógenas tiene como fin preparar a los estudiantes para los desempeños laborales, sociales y profesionales determinados por la articulación del currículo con el entorno; en consecuencia, se presentan como oportunidades las acciones educativas que hacen posible la movilidad del estudiante entre diferentes programas de acuerdo con las necesidades teóricas y metodológicas en los desarrollos investigativos y los intereses profesionales.

La flexibilidad curricular que responde a las características endógenas tiene como fin el reconocimiento de la diversidad y la particularidad de los estudiantes, dado que tienen en cuenta, en los procesos educativos, prácticas pedagógicas, entornos virtuales y sistemas de interacciones que puedan ser adaptados por el estudiante, según su estilo de aprendizaje. Así se evidencia en los entornos virtuales de aprendizaje la disposición de recursos que habilitan al estudiante para definir, de manera personalizada, sus rutas de aprendizaje e interacción con los actores y con los recursos disponibles; estas son oportunidades en la interacción-espacio-tiempo-recurso. Según lo anterior, se infiere la importancia de diseñar currículos adaptables a las necesidades de los estudiantes y que den cuenta de la naturaleza abierta de la Educación Virtual. Al respecto, Adam et al. (2013) consideran que:

Las necesidades de los estudiantes y la situación de aprendizaje deberían ser lo primero en la mente de las personas que diseñan la formación. Sin duda, la formación con medios digitales no es fácil. El éxito depende de varios factores: la predispo-

sición y franqueza de una cultura a compartir información de una forma comprensible, la predisposición de la dirección de la organización o del proyecto para invertir recursos en el desarrollo de una infraestructura robusta, y la predisposición de los formadores para diseñar un currículum centrado en el estudiante, que se adapte en todo momento a las necesidades cambiantes de este. (p. 4)

De lo anterior, se comprende el valor que se asigna a los esfuerzos que realiza el estudiante para actuar de manera autónoma, orientado por los intereses de su aprendizaje y, de acuerdo con ellos, aprovechar el entorno para el aprendizaje. Finalmente, la flexibilidad endógena y exógena se potencia con procesos investigativos sobre objetos y sujetos que permitan conocer las realidades contextuales.

Si bien el currículo presenta rasgos institucionales caracterizados por la pertinencia al contexto frente a las necesidades de transformación social, se evidencia la carencia de acciones curriculares que favorezcan el desarrollo de capacidades para vivir en medio de la interculturalidad y la internacionalización; este aspecto entra en contradicción con la lógica de la Educación Virtual, entendiéndose que el aprendizaje en entornos mediados por tecnología tiende a la deslocalización (Villada et al., 2019). De hecho, se identifican pocas oportunidades para la formación de sujetos en una cultura global, lo cual se devela en los bajos niveles de una formación en segundo idioma, la carencia o reducida oferta de dobles titulaciones, la débil oferta de seminarios académicos e investigativos en otro idioma, la baja movilidad entrante y saliente de profesores internacionales y el descuido en las habilidades digitales y de gestión del conocimiento con medios tecnológicos y digitales; en consecuencia, los fines de la formación ciudadana tienen alcance local. Puede decirse que la perspectiva actual con la que se lleva a cabo la práctica educativa en la Educación Virtual conserva las orientaciones de la tradición presencial, esto explica las oportunidades que tiene el estudiante a partir del currículo y de las prácticas educativas.

En coherencia con la perspectiva curricular, los profesores, en sus prácticas pedagógicas, se encargan de diseñar actividades académicas orientadas a la formación humana, disciplinar, interdisciplinar e investigativa, mediante las cuales los estudiantes se puedan enfrentar al

mundo profesional atendiendo a los fines y valores institucionales. De acuerdo con lo anterior, la forma de vivir el currículo en la Universidad presenta particularidades en los lineamientos pedagógicos, las mediaciones educativas y tecnológicas que, en su conjunto, se constituyen en factores diferenciadores de la modalidad virtual a partir de los cuales se configura el diseño de la acción formativa, tal como se presenta en *Los lineamientos pedagógicos* que se orientan desde el CEDUM para que cada programa defina las estrategias que tiene el estudiante para el desarrollo de la autonomía y la colaboración con el acompañamiento del docente. Al respecto en la Institución se considera que:

La autonomía que desarrolla el estudiante le permite comprender la realidad, reconocerse como sujeto social, histórico, cultural, y tomar sus propias decisiones, así mismo valorar nuevos contextos de aprendizaje, tener voces de participación y ser sujeto activo y reflexivo en pro del cumplimiento de las metas académicas personales y sociales que bajo los escenarios educativos se plantea. (CEDUM, 2019, p. 31)

Entonces, la formación del estudiante como sujeto autónomo articula las intencionalidades de la acción formativa, las estrategias y el compromiso con su proceso de formación académica. Y se reconoce el valor que la institución asigna a las acciones que evidencian la autonomía en el estudiante dado que él debe priorizar los intereses, definir la ruta, ritmo, recursos y adoptar las mejores estrategias para aprender a aprender y aprovechar los recursos disponibles.

Se puede inferir que esta manera de concebir la autonomía en el estudiante le atribuye valor al cumplimiento de su propia responsabilidad con el aprendizaje; la que se objetiva con el resultado de las metas académicas en el EVA; sin embargo, según la perspectiva del “cultivo de la humanidad” (Nussbaum, 2005), no se alcanza a develar una apuesta por el desarrollo de la autonomía desde la reflexión crítica de su propia vida, el cultivo de sí mismo y de su proyecto de vida; esto se sustenta en que en los lineamientos pedagógicos el profesor ejerce el papel hetero-regulador y determina las intencionalidades del aprendizaje; adicionalmente, son reducidas las estrategias para la autorreflexión y la metacognición. De acuerdo con Nussbaum (2012), la autonomía vincula la razón (basada en los conocimientos) con la idea de lo que es valioso para la persona; la autora denomina esta capacidad como la razón prác-

tica, la cual caracteriza el tipo de pensamiento que puede ser aplicado a las circunstancias de la vida cotidiana en actos reflexivos que conectan lo intelectual y lo moral.

Por lo anterior, no es suficiente centrar la autonomía en aspectos exclusivamente académicos; se requiere formar al estudiante en la esfera del ser, para que tome decisiones y actuaciones con las que supere las limitaciones propias y del contexto, afronte las circunstancias y aprenda de las problemáticas que aquejan a la humanidad; para Nussbaum (2005), este tipo de racionalidad es pública, ya que las personas la aprovechan para apoyar sus decisiones y su colocación en el mundo.

El mundo del cambio nos enfrenta a configuraciones siempre nuevas, situaciones siempre nuevas para la determinación del curso de la acción virtuosa. Es más, puesto que las virtudes individualizan y definen con relación a circunstancias contingentes que pueden estar sujetas al cambio... el buen agente necesitaría no sólo localizar la acción virtuosa entre acontecimientos nuevos y extraños, sino que también tendría que ocuparse de una lista de virtudes cambiante y relativa a la situación. (p. 141)

Se requiere, de acuerdo con lo anterior, que las prácticas pedagógicas incorporen interacciones y actividades de aprendizaje en las que el estudiante decida las acciones, tanto en su formación integral como en la manera en la que enfrenta los problemas en perspectiva del bien individual y social. En ese sentido, se necesita la adopción de: a) prácticas participativas y expresivas de sus pensamientos; b) estrategias que motiven al estudiante para hablar de los sentimientos, las emociones y los procesos de meta reflexión que realiza; c) interacciones en las cuales pueda dar cuenta de sí, de las razones que soportan sus acciones y decisiones; y d) posibilidades de diálogo en torno a la significación de su trayecto formativo como ser humano y social; todo ello, en aras de posibilitar su capacidad de agencia.

Otra oportunidad para la formación de la autonomía es el conjunto de mediaciones pedagógicas intencionadas y diseñadas para la interacción y para el acompañamiento; el docente es quien diseña las experiencias básicas de aprendizaje y dispone elementos necesarios en el acto formativo para el desarrollo de pensamiento y acciones que aporten a la autonomía y la colaboración; es a través de ellas que el estudiante reali-

za las interacciones en el EVA (interacciones con los contenidos, con las actividades y con los demás integrantes del curso). La mediación entre el estudiante y el contenido brinda experiencia para el aprendizaje en la que intervienen las habilidades de pensamiento con las que él gestiona la información (explora, selecciona, comunica y almacena); esta labor implica el pensamiento crítico, disciplinar y social para la comprensión y solución de problemas con los que apropia los contenidos. Así pues, la planeación del docente, las interacciones en entorno virtual de aprendizaje y las mediaciones crean las condiciones necesarias para el aprendizaje autónomo. El CEDUM (2019) considera que

Es la capacidad de autorregular el propio proceso de formación, soportado en un ambiente de motivación, afectividad y autodeterminación. Lo que implica para el estudiante comprender la realidad, reconocerse como sujeto social, histórico y cultural, tomar sus propias decisiones, valorar nuevos contextos de aprendizaje, tener voces de participación y ser sujeto activo y reflexivo; en pro del cumplimiento de las metas académicas, personales y sociales que, bajo las condiciones específicas de aprendizaje y los escenarios educativos, se plantean. (p. 49)

En este escenario se valora el estado activo, participativo e interactivo del estudiante para aprovechar las mediaciones; para ello, requiere avanzar en las habilidades digitales que posibiliten la construcción de su propia ruta de interacciones, el uso y acceso productivo de lo que converge en el EVA. Puede pensarse que los fines de la formación apuntan al desarrollo de habilidades para aprender a aprender y ejercer un modo de ciudadanía digital.

En síntesis, las estrategias colaborativas y de acompañamiento con la mediación entre el profesor, el estudiante y otros estudiantes son potenciadoras del trabajo colectivo y de la construcción compartida de conocimientos, dado que, se toman como punto de partida las problematizaciones académicas, las situaciones sociales y las experiencias particulares; frente a las cuales los estudiantes proponen soluciones resultado de la discusión entre pares en busca de un bien común. Al respecto, en el CEDUM (2019) se considera que

La colaboración propicia el tipo de aprendizaje que se da mediante las interacciones sociales y el acceso a prácticas cultu-

rales de la vida de los estudiantes, se fundamenta en la red de interacciones entre sujetos en un espacio y tiempo histórico. (p. 31)

Dichas interacciones y espacio tiempo se configuran en el EVA, donde la colaboración motiva la búsqueda de apoyo para alcanzar objetivos particulares y superar de manera conjunta las dificultades y problematizaciones que se disponen con el propósito del aprendizaje. La construcción compartida de conocimientos ocurre gracias a la articulación entre los aportes individuales y los acuerdos colectivos que se enriquecen con múltiples intereses, puntos de vista, contextos culturales y experiencias de cada uno de los participantes en el equipo colaborativo.

En coherencia con lo anterior, los fines de la formación están orientados al avance personal que trascienden los sujetos individuales hacia los bienes y los fines colectivos. Se puede inferir que los valores que se fomentan son la afiliación entre pares, la empatía por las situaciones que vive el Otro y la tolerancia frente a maneras distintas de pensar; lo que abre posibilidades para aceptar puntos de vista argumentados enfocados en la reflexión crítica sobre las situaciones académicas. Estos valores son tratados por Nussbaum (2012) como la capacidad humana de la afiliación:

Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de la interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro u otra...Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional. (p. 54)

La colaboración es una estrategia expedita para la construcción de significados, dado que las situaciones académicas se contrastan con las formas de pensar, el contexto, las condiciones sociales y la cultura; esto legitima las comprensiones que alcanza el estudiante en torno a los fenómenos de la realidad y su relación con la formación. Pese a reconocer las bondades del aprendizaje que se genera en colaboración respecto a la participación, el liderazgo compartido, la cohesión social y las oportunidades multiculturales para que el estudiante tenga relación con otras culturas problemáticas y modos de vida, se presentan dificultades para hacer de ésta una estrategia imperativa en los lineamientos curriculares.

También se develaron algunas dificultades en la implementación de estrategias para la colaboración: 1) desde la perspectiva de la enseñanza, se identifica una reducida incorporación del aprendizaje colaborativo, dado que no se muestra (en todos los seminarios) de manera clara una apuesta metodológica en los procesos de planeación, seguimiento y valoración de dicha estrategia; 2) desde el punto de vista del aprendizaje, se presenta resistencia de los estudiantes para conformar equipos colaborativos, es decir para involucrarse de manera voluntaria, responsable y comprometida con los fines establecidos en las actividades colaborativas; lo cual representa una restricción para la participación activa y propositiva respecto a los fines compartidos; y 3) las problemáticas de los estudiantes frente a la disponibilidad de tiempo sincrónico, acceso a infraestructura y conectividad especialmente en regiones apartadas de la zona rural.

Las estrategias individuales, colaborativas y de acompañamiento, se planean de acuerdo con las políticas nacionales (Decreto 1330 de 2019) e institucionales (Lineamientos Curriculares Acuerdo 09 del 22 de septiembre de 2010), las cuales definen el sistema de créditos y la relación en las estrategias de trabajo del independiente (autónomo y colaborativo) y de acompañamiento del docente; tales políticas direccionan la organización curricular y de las actividades académicas y velan por la calidad de la educación superior. El Decreto 1330 del 2019, sección 4, define los créditos académicos como unidades de medidas en horas para distribuir las actividades académicas y especifica que se deben demostrar los lineamientos institucionales aplicados para discriminar las horas de trabajo independiente y las de acompañamiento. Los lineamientos en la Universidad establecen la relación de una (1) hora de acompañamiento del profesor por siete (7) horas de actividades independientes del estudiante para todas las modalidades y determinan que el acompañamiento:

Presupone una variedad de actividades que fortalecen la interacción entre el profesor y los estudiantes, como participar en una discusión, trabajar con un guía en un taller o laboratorio, o realizar una práctica supervisada por un profesor, un instructor, un profesional o un monitor. En este sentido, la gama de actividades de acompañamiento directo, varían de conformidad con los medios y contextos pedagógicos posibles en el Programa. (CIMAD, 2017)

Igualmente, se concibe que la estrategia de trabajo independiente:

Son aquellas que debe desarrollar el estudiante para el logro de los propósitos de formación en función de los logros académicos y profesionales y de las competencias que se espera desarrolle, de acuerdo con los objetivos de formación de la asignatura. Aquí es posible considerar todo un conjunto de actividades que van desde la lectura obligatoria de textos, búsqueda de documentación, elaboración de ensayos, preparación de eventos pertinentes al desarrollo del curso (laboratorios, talleres, paneles, foros, mesas redondas, etc.). (CIMAD, 2017)

El acompañamiento del profesor gira en torno al proceso académico e investigativo de la formación en el cual se articulan el seguimiento, la evaluación, la asesoría académica, así como los aspectos metodológicos; estas acciones en su conjunto orientan y velan por la pertinencia de las interacciones que realiza el estudiante en el ambiente virtual de aprendizaje. Para ello, en complemento, se cuenta con un tutor de apoyo encargado de atender las necesidades de los estudiantes con diversas estrategias y medios de comunicación. Este rol se asume como el vínculo personal mediador entre el estudiante y las instancias administrativas, el proceso académico, el docente-tutor, los contenidos y los recursos tecnológicos; así mismo,

Responder de manera oportuna a los requerimientos, dudas e inquietudes de los estudiantes a través de las herramientas que ofrece la plataforma educativa. Realizar seguimiento permanente al proceso de formación de los estudiantes y motivarlos a que: profundicen en los contenidos propuestos, entreguen oportunamente las actividades, asistan a los encuentros con el docente, aprovechen las herramientas tecnológicas para la comunicación y la interacción. (CEDUM, 2019, p. 44)

Los aspectos de la gestión académica permiten abarcar las dimensiones educativas, administrativas, pedagógicas, comunicativas y tecnológicas; también definen criterios y condiciones que favorecen la hetero-regulación, autorregulación y la autonomía del aprendizaje. Este sistema de acompañamiento y apoyo genera un entorno educativo fortalecido por la reflexión de la integración de las mediaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales las apuestas pedagó-

gicas están centradas en el estudiante, la comunicación y en los elementos mediacionales del EVA. De forma paralela, se focaliza en la acción formativa donde el estudiante es el actor que explora, experimenta y construye sus conocimientos, acciones y valores.

3.5.3. El entorno virtual de aprendizaje: espacio personal y social

La puesta en marcha de los lineamientos curriculares y pedagógicos en la modalidad virtual, se apoya en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales se han adaptado a las posibilidades de acceso y uso, los fines, las intencionalidades y las estrategias con las cuales las instituciones de educación superior incorporaron la educación mediada por tecnologías. Para este caso, esas mediaciones son los entornos virtuales de aprendizaje EVA que se implementan en plataformas de gestión de contenidos. Dado que esa integración va más allá de los medios tecnológicos y los repositorios de contenidos para convertirse en escenario en el que transcurre un conjunto de interacciones, relaciones sociales y maneras individuales de acercarse a los otros, al profesor y a los contenidos.

Los EVA se caracterizan por proveer espacios de comunicación, colaboración e interacción para el aprendizaje, desarrollados a partir de las nuevas aplicaciones, las cuales enfatizan en la dimensión personal y social, como lo plantean Gallego y López (2013):

... los entornos virtuales de aprendizaje compartido permiten al estudiante la creación de una zona de construcción del conocimiento propia y de trabajo con otras personas, y la regulación cognitiva al aprender el manejo de nuevas herramientas tecnológicas (autoaprendizaje, aprendizaje regulado y aprendizaje colaborativo). El estudiante al permanecer en continuo aprendizaje genera nuevas zonas de construcción del conocimiento que pasan a formar parte de su estructura cognitiva al generar conexiones para facilitar el aprendizaje. (p. 5)

Estos espacios en la educación en modalidad virtual, requieren ser apropiados por los estudiantes, de tal manera que se conviertan en la representación del espacio físico de la Universidad y puedan verlo como el entorno universitario que provee posibilidades para el desarrollo personal, social, cultural y la interacción, colaboración y participación. Sin embargo, en la ejecución de los procesos de formación las interac-

ciones se llevan a cabo en las aulas virtuales y en las videoconferencias, con escasa exploración y conocimiento de los servicios y recursos que se disponen para los estudiantes.

La investigación develó que los EVA son un aspecto fundamental para la actuación y el sistema de relaciones durante el proceso de formación que se propicia en las prácticas pedagógicas y en las interacciones. También son determinantes las experiencias de aprendizaje que tiene el estudiante para potenciar la formación disciplinar, científica y normativa, así como para movilizar sensibilidades relacionadas con lo humano y lo social. Las aulas virtuales se entienden como

Un entorno de formación que permite administrar contenidos soportados en las tecnologías de la información y la comunicación, para superar los límites del aula tradicional y las barreras de adquirir conocimientos, como artefactos, formas de acción y de actuación que faciliten modos diferentes de interacción, donde los estudiantes representan sus oportunidades y utiliza sus estrategias como condición para lograr el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas. (CEDUM, 2019, p. 49)

Esta manera de entender el aula virtual vislumbra la necesidad de continuar con procesos de reflexión e investigación permanente que permitan una apropiación pedagógica por parte de los docentes y con ello reconozcan que los EVA se constituyen en oportunidad para la formación de la capacidad de la participación, interacción y colaboración de los estudiantes ya que posibilitan las expresiones de su aprendizaje y la manifestación de los conocimientos, especialmente cuando el aprendizaje sucede en conexión con la cotidianidad, el contexto y la experiencia; lo anterior se explica por el contacto permanente del estudiante con los contenidos sociales, culturales, académicos y científicos; por eso, la interacción es de carácter abierto y flexible y esta apertura se reconoce como una tendencia educativa que supera la concepción de la virtualidad limitada a las interacciones tecnológicas en el EVA; Gross (2011) los denomina procesos informales que tienen carácter individual y se dan en el marco de las interacciones sociales:

La personalización de la formación, la integración de saberes, la vinculación del aprendizaje con la práctica y la experiencia, la conexión de la actividad educativa con la vida real, el acceso

abierto al contenido o el aprovechamiento del aprendizaje y el intercambio de conocimiento... (p. 54)

Por tal razón, las mediaciones en el EVA han de ser vinculantes del mundo de la vida con los conocimientos que se propician en los microcurrículos. De esta perspectiva, se infiere que la integración de los EVA en la Educación Virtual trasciende el uso instrumental de la primera generación de la educación mediada por tecnología hacia un enfoque mediacional centrado en los aspectos de interacción, determinados por teorías de la psicología educativa y que favorecen las relaciones entre profesor-estudiantes, estudiante-estudiantes, estudiante-contenido y estudiante-contexto. La orientación mediacional propende por lograr en el estudiante los cambios conceptuales, la deliberación, la expresión de emociones y el desarrollo de la autorregulación y metacognición. Igualmente, se ocupa de flexibilizar las interacciones y disponer de un abanico de posibilidades que motive las expresiones creativas.

En consecuencia, los EVA requieren disponer de las estrategias y recursos intencionados para que se desarrolle la capacidad humana de la autonomía en el estudiante, en los que converjan y se objetiven múltiples subjetividades, formas de ser, de sentir y de aprender; eso es la personalización; de acuerdo con Levy (1999), ello “implica abrir pluralidad de tiempos y de espacios en los que cada uno invente su mundo individual, cultural, comunicativo y de significación” (p. 16). La personalización invita a que en los EVA se pueda: primero, disponer de experiencias de aprendizaje que el estudiante aborde de acuerdo con sus intereses; segundo, proveer variados modos de interacción y colaboración que motiven su papel activo en la generación de nuevos trayectos contruidos en la medida que accede a las actividades y, tercero, configurar los espacios de interacción en los cuales el estudiante se relacione con los demás y con los contenidos. Así, el estudiante personaliza su entorno y deja la huella personal de sus rutas de navegación para el aprendizaje; esta huella muestra la tendencia sobre los intereses particulares y, en consecuencia, evidencian su permanente toma de decisiones. En conjunto, las huellas particulares del estudiante son actos de creación en los que hace uso del pensamiento crítico para gestionar la información, crear rutas de aprendizaje, aprender de manera creativa y proponer otros modos de actualizarse en un contexto cambiante.

El transcurso de la creación de la huella personal es subjetivo; vincula la expresión de conocimientos que se originan en las experiencias vividas. En las capas de significado, que ya se presentaron, se da cuenta de la relevancia que tienen las prácticas pedagógicas que hacen posible la gestión del conocimiento disciplinar y experiencial del estudiante; en complemento, en la gestión curricular y pedagógica, la prioridad está en la formación del estudiante sobre los conocimientos disciplinares y científicos y, con ello, se descuidan las estrategias y los espacios para las manifestaciones de los sentimientos y las emociones; en consecuencia, se omite la autorreflexión que muestre la forma en que el estudiante se involucra intelectual y emocionalmente, otorga significación a los sucesos de los que aprende y expresa la reflexión crítica sobre sí mismo en dicho proceso.

En efecto, es necesario adaptar las estrategias pedagógicas para propiciar experiencias académicas con criterios de realización que favorezcan los aprendizajes de los conocimientos disciplinares articulados con la expresión de las emociones; esta complementariedad facilita acciones prudentes en el estudiante, mientras favorece la deliberación con críticas argumentadas sobre las situaciones que enfrenta. Al respecto, Nussbaum (2005) expresa que

A veces precisamos de la emoción para alcanzar una correcta visión (intelectual) de la situación... Las emociones son, por sí mismas, modos de visión de reconocimiento. Sus respuestas forman parte de aquello en lo que consiste el conocimiento, el cual es verdadero reconocimiento o verdadera apreciación. (p. 156)

En el caso de la Educación Virtual, el EVA debe disponer de espacios y estrategias suficientes y diversas para la aprehensión de los contenidos asociados a la vida en vínculo con la expresión de las emociones, “que permitan interiorizar el exterior y exteriorizar el interior”, tal como lo expresa Levy (1999); para este autor, el arte es una manera de exteriorización de los pensamientos, sentimientos y conocimientos:

En efecto, el arte da una forma externa, una manifestación pública a las emociones, las sensaciones sentidas en la más íntima subjetividad... dándoles un alcance colectivo, el arte nos permite compartir una manera de sentir una calidad de experiencia subjetiva. (p. 62)

Según lo anterior, el arte es una manifestación pública de las emociones y las sensaciones subjetivas del estudiante, ya que permite compartir y hacer pública sus experiencias. En efecto, las oportunidades que propician los entornos virtuales se configuran en espacios para expresar la racionalidad y la emocionalidad sobre la práctica cotidiana; igualmente, en las expresiones que recogen los conocimientos disciplinares, científicos y las emociones que suscitan las experiencias vividas en el proceso de aprender. En ese sentido, el arte representa una de las maneras que privilegian dicha expresión y las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan signos, lenguajes y diversas alternativas para comunicar a través del texto escrito, la representación gráfica (iconografías, fotografías, diagramas, infografías), multimedia y realidad virtual, entre otras. Sin embargo, se privilegia la producción de documentos escritos y aportes en los recursos dispuestos en el entorno virtual de aprendizaje como evidencias que muestren los resultados en la formación; se logra comprender que para expresar conocimientos disciplinares y científicos el arte no se reconoce como una alternativa, lo cual puede fragmentar esas dimensiones estéticas propias de las humanidades que resultan complementarias y necesarias en la formación del estudiante.

Particularmente, en Educación Virtual, el sentido social se propicia mediante el sistema de interacciones diseñadas para que el estudiante lo habite y experimente otras formas de estar en sociedad. Por eso, se reconoce que las prácticas pedagógicas mediadas por entornos virtuales están intencionadas hacia el acercamiento e interacción del estudiante a modos alternativos de relación con los Otros. Para ello, los entornos virtuales, como espacios sociales, se abren a la convergencia de los estudiantes provenientes de distintas culturas para debatir sobre problemas particulares y/o comunes que suceden en variados contextos; esto permite la apertura al reconocimiento mutuo.

Para hacer posible este espacio social, los EVA disponen de recursos como los foros, el sistema de apoyo en línea y el sistema tutorial; así mismo, en cada seminario se proponen alternativas para la discusión académica y el acompañamiento de los profesores. Entonces, se propicia la colocación como sujeto en los debates e interacciones en las que circulan los pensamientos y argumentos que lo acercan o diferencian de los Otros y desde ahí construir posibilidades conjuntas para el bienestar individual y social. Puede decirse que la construcción de

soluciones conjuntas complementa la subjetividad e intersubjetividad con modos de relación que están regulados y articulados entre intereses individuales e intereses colectivos, así cada estudiante puede desplegar el sentido social. Como lo plantean Bustos y Coll (2010)

Un entorno no presencial o virtual de enseñanza y aprendizaje de este tipo no es una mera réplica de un salón de clases convencional, sino un nuevo espacio de interacción social que plantea demandas diferentes tanto a los estudiantes como a los profesores y que, al mismo tiempo, les proporciona nuevas herramientas, metodologías innovadoras y posibilidades de interacción enriquecida para llevar a cabo el aprendizaje. (p. 175)

Así, las interacciones permiten poner en público las ideas, discernir coyunturas sociales, deliberar sobre los modos de vida, analizar la sociedad de manera reflexiva y deliberativa; en ese sentido, como lo expresa Ellerani (2017), se requiere concebir el entorno de aprendizaje como un escenario propicio para desarrollar la capacidad crítica, de estudio, de diálogo, de intercambio y, sobre todo, de reconocimiento del Otro; un contexto en el cual se abren las visiones de los estudiantes y de los docentes permitiendo construir razonamientos y reflexiones filtrados desde diferentes opiniones argumentaciones en el que se promueva la escucha de diferentes puntos de vista y de crítica respetuosa (p. 179).

En suma, las oportunidades de las que disponen las instituciones de educación superior para el desarrollo de las capacidades humanas en la Educación Virtual, tienen fines de carácter normativo, orientados a la formación integral, la ciudadanía y la preparación para el desempeño social y laboral; es decir, que potencia capacidades para el desarrollo económico y humano. De estas políticas deriva la gestión del sistema de educación a distancia y virtual, los lineamientos curriculares, los lineamientos pedagógicos y las mediaciones en los entornos virtuales de aprendizaje que, en conjunto, proveen oportunidades reales para desarrollar capacidades de autonomía, colaboración y participación. Finalmente, los valores que se develan en la mediación de la enseñanza aprendizaje en EVA se desprenden de la experiencia vivida por los estudiantes y aportan a la formación del ser, ser social y ser cultural.

3.5.4. Naturaleza de las capacidades humanas en la Educación Virtual

Las oportunidades institucionales mencionadas permiten el despliegue de las capacidades (decidir y actuar) en el estudiante y el desarrollo de su potencial humano; cada una de ellas requiere y despliega el conjunto de los *estados, acciones y habilidades* que logra una persona para el enriquecimiento de la vida humana (Sen, 2000). Para este autor, tales estados aportan a las libertades y hacen posible el aprovechamiento de las oportunidades que tienen las personas en el ámbito social, económico, político y cultural.

Los estados en la investigación se entienden como *estados del ser*; hacen referencia al conjunto de valores, sentimientos y emociones que conforman su sistema axiológico y que le permiten estar en sociedad, afiliarse con Otros y realizar determinadas labores; son los activadores individuales que parten de las reflexiones, motivaciones y decisiones que el estudiante toma desde su interior en su formación, según Gadamer (1975), para llevar su ser a lo más elevado de sí mismo. Dicha reflexión hace parte de la racionalidad humana en la que se funda el reconocimiento de sí mismo y la capacidad de reconocerse en el mundo de la vida, lo cual le permita decidir, actuar y tomar postura en situaciones diversas. Por otro lado, representa el agenciarse a través de la expansión de las libertades individuales y los esfuerzos contra los obstáculos que las limitan. De acuerdo con Sen (2000), Nussbaum (2012) y Margiotta (2017), los individuos tratan de alcanzar las libertades convirtiendo sus funcionamientos, sus capacidades y los recursos en realizaciones de su propia vida; por lo tanto, la libertad de decidir y actuar conlleva a las realizaciones humanas; así, las habilidades pueden ser convertidas en agenciamientos.

Las acciones son las prácticas individuales y sociales que logra el estudiante en su vida diaria; las emprende para adquirir conocimientos teóricos-prácticos disciplinares y profesionales que intervienen en el momento de llevar a cabo sus decisiones. Y *las habilidades* son las competencias, logros o resultados de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de la formación y que lo habilitan para su vida profesional, ocupacional, social y ciudadana, entre otras; que lo caracterizan como sujeto situado. Entonces, las acciones y habilidades se conjugan en las capacidades que el estudiante despliega y desarrolla en la formación, con las cuales resuelve problemas de manera operativa, produce juicios,

practica las inferencias, toma decisiones, expande su visión de futuro y aplica procesos de sistematicidad de los resultados. Margiotta (2017) lo denomina la síntesis operativa, “en este espacio se producen visiones de futuro y proyectos de acción, comportamiento y orientaciones de valor, sentido del límite y responsabilidad a operar con sistematicidad, constancia perseverancia para perseguir los propósitos en vista” (p. 72).

Las capacidades que se presentan en este apartado corresponden a aquellas que se potencian en los estados, acciones y habilidades que surgieron en las vivencias y que fueron explicadas en la primera capa de significado: la ruta de interacción y sus resultados en los hilos de significación comprendidos en la intención de la interacción de la segunda capa de significado. También se tratan los estados, acciones y habilidades necesarias para el desempeño de los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje, que son combinados de formas alternativas en mira de las realizaciones y agenciamientos del estudiante, es decir, algunas capacidades son recursos para potenciar otras capacidades.

Ricoeur (2006), en *La Fenomenología del Hombre Capaz*, en el segundo ensayo de esta obra “Los Caminos del Reconocimiento”, plantea la idea de un hombre capaz. Muestra su interés por el ser de capacidades desde la filosofía moral y del derecho. Estas perspectivas se abordan en la presente investigación, para indicar la formación con el enfoque de las capacidades en la cual el estudiante se considera un ser capaz de decidir, actuar, agenciar y situarse.

El estudiante es un ser que decide; para ello, moviliza otras capacidades internas fundamentado en la autonomía, los derechos y las emociones. Para Ricoeur (2006), el hombre se reconoce a sí mismo como un ser autónomo, con obligación y responsabilidades sobre sus acciones, por tal razón puede narrarse y declararse como un ser de capacidad: “la capacidad por el poder decir, conferimos, de un solo golpe, a la noción de obrar humano la extensión que justifica la caracterización como hombre capaz del sí que se reconoce en sus capacidades” (p. 127). En ese sentido, el proceso de formación del estudiante parte del reconocimiento de sus estados y habilidades y la forma como se despliegan a lo largo de las interacciones en los entornos virtuales.

El estudiante es un ser que actúa desde el reconocimiento del alcance de sus capacidades, para lo cual pone en marcha sus estados, acciones, habilidades, energías personales y su desarrollo moral como mo-

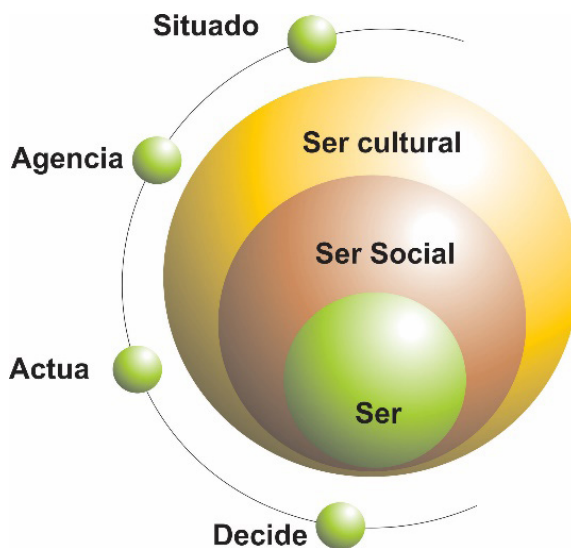
tores que impulsan su acción. Estas indican la manera como se asume en sociedad como un agente de acción que genera cambio individual y colectivo, fundamentado en sus intereses, fines y valores. Para Ricoeur (2006) es el “yo puedo” que “designa la capacidad de hacer que ocurran acontecimientos en el entorno físico y social del sujeto actuante” (p. 129). Entonces, el sujeto orienta sus acciones desde sus principios morales, sus deberes consigo, con nosotros y con los Otros; por ello, el reconocimiento de sí, tal como se presentó en la primera capa de significado de este capítulo, está en estrecha relación con la identidad que se teje en actos con los Otros; para el autor, el reconocimiento de sí implica también el reconocimiento mutuo.

El estudiante es un ser que agencia su propia vida, que toma posición de sí en el mundo, decide y resuelve situaciones de manera responsable con base en sus propios juicios e inferencias, las cuales sistematiza para ampliar su visión de futuro y con lo que fortalece su capacidad de aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida. Justamente, toda acción tiene una intención; al respecto dice Ricoeur (2006) que “la discusión contemporánea encuentra de nuevo aquí la teoría aristotélica que unía, en la explicación de la acción, el criterio de que la acción depende de su agente al de la interioridad de su principio” (p. 130).

El estudiante es un ser que se sitúa en contexto, reconoce la historia y la cultura, que tiene actitud crítica para participar y validar social, cultural y económicamente sus acciones y decisiones. La intención del sujeto interviene en la orientación de las acciones, el conocimiento, la experiencia, la cultura y la historia, desde los cuales, en actos deliberativos, se siente capaz de tomar decisiones y ejecutar acciones ante las situaciones de la cotidianidad.

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se presentan cada una de las capacidades de los estudiantes en la Educación Virtual en relación con las dimensiones del ser, el ser social y el ser cultural; las cuales están centradas en él como un ser de capacidades para decidir, actuar, agenciarse y ser situado. Así se representa en la figura 12, El estudiante un ser de capacidades.

Figura 12. Estudiante es un ser de capacidades



Fuente: Elaboración propia

Las capacidades en la educación superior en modalidad virtual son: 1. Razón Práctica, 2. Adaptación y personalización. 3. Imaginación, conocimiento e interacción creativa. 4. Emociones y comunicación sensible. 5. Reconocimiento y Participación. 6. Afiliación y colaboración, y 7. Habitar el propio entorno virtual. Estas se sometieron a un proceso de validación en la esfera empírica y teórica. Los elementos empíricos son las interacciones en EVA, las prácticas pedagógicas, los aspectos curriculares y tecnológicos de la Educación Virtual y los elementos teóricos están dados por la revisión e interpretación de literatura en la que se tuvo en cuenta los valores y los fines que fundamentan la Educación Virtual, el enfoque de la educación liberal y humana. Recordemos que los elementos empíricos y teóricos se presentaron en la primera capa de significado (rutas de interacción y sus resultados) y en la segunda capa de significado (la intención de la interacción).

3.5.4.1. Razón práctica

La razón práctica es un modo de razonamiento que orienta la decisión y la acción. Es una capacidad que combina otras capacidades internas como los valores morales, la emoción y la sensibilidad, el bagaje de

conocimientos y las experiencias del estudiante, que requiere tener una actitud vital (disposición y flexibilidad de pensamientos) para tomar postura crítica ante la realidad. Ser autónomo en la toma de decisiones y acciones; estar autorregulado para alcanzar las metas del aprendizaje y las metas personales; es decir, ser crítico de sí mismo. Según Nussbaum (2005), las personas deben desarrollar

La habilidad para un examen crítico de uno mismo, una vida que cuestionan las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven en lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación; que requiere la habilidad de razonar lógicamente poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez de los razonamientos de la exactitud de los hechos y la precisión de los juicios. (p. 28)

El estudiante, como un sujeto con la capacidad de decisión, puede asumir una actitud vital que contribuya a la capacidad de la razón práctica. Para ello, requiere decidir y asumir una postura crítica frente a la realidad objetiva en la que ponga en juego su pensamiento racional; por eso, requiere el conocimiento disciplinar y científico. En lo disciplinar, se trata de apropiarse conceptos y teorías y, en lo científico, consiste en desarrollar saberes capitalizados desde su experiencia investigativa. Así, según Walker (2006), la razón práctica significa ser capaz de construir un proyecto de la persona en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar sobre las situaciones y acciones. En la virtualidad esta capacidad conlleva a la valoración del juicio personal frente a los planteamientos y las situaciones a las que se enfrenta (Levy, 1999).

La razón práctica implica, para el estudiante, la actitud reflexiva y crítica frente a la influencia de los medios para evitar la manipulación. Es tener una actitud abierta a la adaptación (a los medios, formatos, recursos, dispositivos) y a los procesos de mejora de su aprendizaje a través de actos de creación y aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las tecnologías. Tener curiosidad por el uso de las TIC para beneficio propio para expandir sus conocimientos y mejorar las interacciones; tener habilidades orientadas a la toma de decisiones frente a la selección, acceso y uso de la información disponible en internet y en medios abiertos, entre otras. En la educación superior virtual, la razón práctica lleva al estudiante a decidir por sí mismo sobre qué aprender, cuáles son los recursos, el tiempo, las interacciones, las tecnologías, el

entorno educativo en el que quiere trabajar. Así lo plantean Sancho y Borges (2011)

Nuestro estudiante tiene que ser competente de una manera determinada, coherente con el entorno en el que aprende y las herramientas con las que aprende. Dado que podemos pensar que aprender, formarse o reciclarse se hará cada vez más en un entorno de aprendizaje digital, cabe explicar cuál es el papel del estudiante que aprende mediante las tecnologías de la información y de la comunicación... Se trata de saber qué hay que hacer al estudiar en un entorno digital, se trata de saber qué esperan los demás de ti y qué puedes esperar de los demás, se trata de saber qué actitud, qué expectativas y qué comportamiento son los más adecuados para aprender en un entorno telemático. (p. 42)

La actitud vital significa estar autorregulado, lo que se evidencia y facilita con actos individuales de reflexión sobre el aprendizaje y el alcance de sus metas. La reflexión parte del interior del estudiante y se da sobre sí mismo, sus decisiones y acciones; en ellas, entra en juego la moral como base para definir y decidir entre lo bueno y lo malo. Según Osorio y Grisales (2018) esta reflexión en el proceso de autorregulación

Requiere el desarrollo de aptitudes implicadas en el ejercicio de aprender; por tanto, están involucrados diversos elementos cognitivos y afectivos y la relación de éstos con el medio. De igual forma, dicha concepción exalta, implícitamente, la autogestión como una capacidad humana para ejercer control sobre sus pensamientos y actuaciones. (p. 47)

Adicionalmente, Walker (2006) considera que la razón práctica en la educación superior implica que el estudiante sea capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, agudas, socialmente responsables y reflexionadas. En el estudiante, como un sujeto con capacidad de acción, la razón práctica potencia el desarrollo de habilidades para aprender en los entornos virtuales y, para ello, requiere gestionar sus conocimientos, poner en práctica sus habilidades en la toma de decisiones. La razón práctica como actitud vital, se demuestra cuando él tiene o fortalece los conocimientos disciplinares, las habilidades de pensamiento crítico, los razonamientos lógicos (disciplinares, científicos y tecnológicos), para tomar decisiones y defender su posición.

De lo anterior, se infiere que la razón práctica potencia una autonomía cognitiva que lo capacita para el mundo de la vida. Nussbaum (2005) plantea que “un modo verdaderamente racional de elegir... es reflexionar sobre, y admitir, la contribución especial de cada objeto y hacer de la comprensión, de esa heterogeneidad, la parte central de la cuestión de la deliberación” (p. 124); de ahí que el estudiante, en su proceso de autonomía, coteje las opciones importantes y desafiantes. Este es razonamiento lógico y activo que tiene variaciones acordes con las situaciones cambiantes y alternativas de elección que se le presentan.

Para el caso de la virtualidad, la razón práctica (actitud vital) se demuestra cuando el estudiante está activo en el EVA con actos de creación en el trayecto de aprender a aprender; es consciente y elige sus propias rutas de interacción, de acceso y uso de los recursos; así mismo, apropia estrategias para la realización de las actividades de aprendizaje intencionadas a la comprensión y aplicación del conocimiento con el aprovechamiento de las interacciones y oportunidades disponibles a través de la virtualidad.

La Universidad apunta de manera insistente al ideal de la actitud vital y la razón práctica, de hecho, los estudiantes al iniciar la formación requieren mayor acompañamiento del docente y del sistema de apoyo tutorial, los cuales se reducen en la medida en la que el estudiante apropia los lineamientos pedagógicos para interactuar y formarse en esta modalidad educativa. Esta capacidad dota al estudiante de elementos necesarios para que participe en debates en los cuales pueda cuestionar los aportes y formas de pensar de los Otros; asimismo, que ponga en escena, a través de los recursos digitales (los foros, los encuentros en línea y herramientas colaborativas), sus juicios argumentados sobre las problemáticas y situaciones contextualizadas; y, finalmente, pueda expresar los sentimientos, las sensaciones, las reflexiones que realizó durante el proceso, y las razones que lo motivan en sus elecciones e interacciones en el EVA.

El estudiante es un sujeto con la capacidad de autoagencia; por ello, la actitud vital es un estado fundamental que se encuentra en la dimensión del ser, dado que él se hace cargo de sí mismo, de su proceso formativo; se puede decir que es una autonomía política: el autogobierno que enriquece la vida humana. Justamente, la actitud vital se fortalece

cuando el estudiante autónomamente sabe qué hacer y cómo actuar ante las situaciones y, en consecuencia, elige, expresa, reflexiona y actúa orientado por la responsabilidad de formarse a sí mismo y aprovecha las oportunidades para la interacción y la creación de rutas de aprendizaje en el EVA.

Así pues, el estudiante como un sujeto situado, identifica la relación de los conocimientos científicos y los valores morales con las situaciones prácticas; de tal manera que logra la comprensión sobre las implicaciones de sus acciones y decisiones y la forma en que éstas afectan su propia vida y a los Otros. Ello implica conocer los rasgos distintivos de cada situación y captar su complejidad; para Nussbaum (2005), es la percepción sobre la naturaleza de la situación; de allí que en la selección entre varias alternativas pone en juego la razón práctica para decidir sobre aquella que considera valiosa. Entonces, la elección implica el razonamiento y la concepción de lo bueno y lo malo, se trata de una decisión ética.

A partir de los principios de la educación a distancia y virtual en Colombia, la razón práctica encuentra su punto de anclaje con los siguientes principios definidos por González, Lora y Malagón (2000) e ICFES (1988): 1) el ser humano es persona, 2) El hombre es llamado a la libertad y autonomía; por eso, está en un esfuerzo constante por su autoconstrucción; en la búsqueda de su realización lleva a cabo trayectos en los cuales descubre y apropia los valores individuales, sociales y culturales. Tiene un compromiso personal y consciente respecto a la toma de decisiones y a las acciones para alcanzar las metas. En suma, la autoconstrucción, la autonomía y la libertad para decidir y actuar, lo hacen dueño de sí mismo y de su propia vida. Ambos principios se refieren a la dignidad humana y a la justicia social, ejercer el derecho a las libertades.

En el proceso de formación se pudo evidenciar el desarrollo de la capacidad de la razón práctica en el carácter argumentativo, propositivo y crítico frente a las problemáticas sociales, humanas y ambientales que se presentan en las interacciones; en el interés en el cumplimiento y permanencia en las actividades que se presentan para la formación en los diferentes seminarios; en la participación individual y colectiva para discutir y realizar acciones que contribuyan a entender o reducir situaciones de su contexto y en la disposición para apropiarse los recursos

tecnológicos dispuestos en el EVA para su beneficio y el beneficio de los otros; todo ello entregó importantes alcances académicos, aportes experienciales y discusiones teóricas en los seminarios.

3.5.4.2. La adaptación y personalización

La adaptación es la capacidad que el estudiante tiene para actuar en respuesta a los cambios a los que se enfrenta en su entorno. En esta perspectiva, tiene relación con el valor que él asigna a las experiencias cotidianas, formales e informales para el aprendizaje; así, le da sentido al mundo que configura a través de sus interacciones en el entorno educativo; en este caso, la adaptación difiere de la acomodación basada en las necesidades biológicas; se refiere al ámbito universitario, en el cual Solares et al. (2011) plantean que la adaptación depende de factores emocionales, sociales y del ambiente que determina la calidad de las experiencias educativas (individuales y colectivas) en el entorno de aprendizaje del estudiante. Dicen que

Ambientes educativos que combinen un clima relacional positivo, en un entorno ordenado y bien estructurado, con énfasis en el logro de tareas académicas específicas. En efecto, aunque las dimensiones relacionales del clima social, que incluyen la participación, el apoyo y la amistad entre profesores y alumnos, pueden no estar tan fuertemente asociadas al rendimiento académico, parecen favorecer la satisfacción de los estudiantes, su bienestar físico y psicológico, así como sus niveles de desarrollo personal e interpersonal. (Solares et al., 2011, p. 102)

El estudiante es un sujeto con capacidad para decidir de manera consciente y deliberada sobre cómo, qué, cuándo, dónde, con qué y con quién aprender; para ello, define y realiza las adaptaciones necesarias, haciendo uso de otras capacidades internas como los conocimientos, las emociones, las relaciones sociales y las habilidades para actuar conforme a las demandas del entorno educativo. Walker (2006) relaciona la capacidad de adaptación con las oportunidades educativas que tiene el estudiante; tal adaptación incluye la habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida; Walker la ubica en la capacidad de resiliencia educacional por cuanto el estudiante debe negociar riesgos, perseverar académicamente y adaptarse a las restricciones que se presentan.

El estudiante como sujeto con capacidad de acción, objetiva la adaptación con la personalización, con el conjunto de acciones que tienen punto de partida en sus decisiones; y las decisiones se caracterizan por la forma en que cada persona configura autónomamente su mundo a través de las interacciones que realiza; para ello, aprovecha los recursos y las mediaciones dispuestas en el EVA y las cuales elige a partir de sus intereses. En el proceso de adaptación, el estudiante debe tener claridad sobre la intencionalidad, el concepto y procedimientos asociados con los recursos tecnológicos a emplear, aún más, justificar las razones de su selección, comprender los procesos de acceso y uso en las interacciones individuales y colaborativas. Por eso, requiere de la actitud crítica frente a la selección, evaluación, transformación, acceso y comunicación de la información, entre otras habilidades. Esta capacidad se pone en juego cuando los docentes plantean experiencias diversas de aprendizaje: individuales y colectivas, sincrónicas y asincrónicas, que se encuentran en relación directa con las problemáticas y contexto locales, nacionales y globales.

Se reconoce, además, que la adaptación y personalización son experiencias subjetivas y particulares en las cuales cada sujeto enriquece la vida humana cuando el conjunto de interacciones son intencionadas de manera reflexiva, responsable y ética; esto significa que la adaptación y personalización se favorecen con la reflexión sobre los ajustes (en las decisiones y acciones) que debe realizar en la formación y las transformaciones en las interacciones dadas por la integración de la tecnología en la mediación pedagógica y en la vida cotidiana.

El estudiante como sujeto de agencia, en el proceso de adaptación y personalización, fortalece la responsabilidad y en su formación realiza las adaptaciones necesarias en las interacciones, gestiona sus propias rutas de aprendizaje, como un creador activo y autónomo para cumplir los compromisos formativos y afrontar las incertidumbres de un contexto cambiante. Esta capacidad de agencia implica autonomía, como expresan Osorio y Grisales (2018)

La autonomía como capacidad para tomar decisiones y hacer frente a las consecuencias que implica. Esto indica que la autorregulación y la autonomía van de la mano, no solo como desarrollo cognitivo, sino como la capacidad que tienen los seres humanos para ir más allá de la intervención de los demás

personas. En el contexto educativo, la autonomía escolar y de los estudiantes ha sido una búsqueda permanente de que los estudiantes actúen por sus propios medios. (p. 28)

Justamente esta capacidad de agencia fortalece la toma de decisiones para aprender mediante opciones dispuestas dentro y fuera del EVA; así, integra el aprendizaje formal en el transcurso de la carrera profesional con el aprendizaje informal y centra su iniciativa, creatividad, voluntad en alcanzar las metas académicas y personales que valora.

Ahora, las interacciones en el EVA se convierten en las evidencias características de las huellas personales. Para Levy (1999), es la personalización, entendida como una relación objetiva del estudiante con los objetos (del entorno virtual y del mundo) partiendo de sus conocimientos y en relación con sus intereses. Por eso, las decisiones que el estudiante toma para el aprendizaje, equilibran lo racional, lo emocional y lo práctico; tales decisiones, finalmente, se materializan en interacciones. De ahí que la personalización muestre las interacciones, elecciones y acciones del estudiante en el EVA con las que construye experiencias potenciadoras en la formación; de igual manera, desarrolla conocimientos y habilidades en el uso y acceso a los recursos digitales, medios de comunicación que son aprovechadas en actividades académicas. La adaptación y personalización son capacidades que se potencian cuando el estudiante, mediante las TIC, gestiona la información, aplica el pensamiento crítico para evaluar problemas y tomar decisiones para su resolución; así se presentan en la siguiente tabla estas competencias digitales planteadas por organismos latinoamericanos y europeos:

**Tabla 1. Capacidad de adaptación y personalización.
Algunas competencias digitales de los estudiantes**

ESTANDAR	DESCRIPCIÓN
Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje de las tecnologías digitales (2009)	Los estudiantes son capaces de utilizar las tecnologías y los recursos digitales para apoyar procesos de planteamiento y resolución de problemas, que les permitan comprender y aprender sobre aspectos de su interés y responder a los requerimientos de las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

ESTANDAR	DESCRIPCIÓN
Marco común de competencias digitales DICOM (2013)	Habilidad con la Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información digital, valorando su relevancia y propósito.
	Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones acertadas sobre herramientas de acuerdo al propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de los medios digitales, usar las tecnologías de manera creativa, resolver problemas técnicos, actualizar las competencias de uno mismo y de los demás.
Matriz para el aprendizaje de habilidades digitales CHILE (2013)	La dimensión información describe las habilidades para buscar, seleccionar, evaluar y organizar información en entornos digitales y transformar o adaptar la información en un nuevo producto, conocimiento o desarrollar ideas nuevas
	Esta dimensión define las habilidades funcionales y conocimientos necesarios para nombrar, resolver problemas, operar y usar las TIC en cualquier tarea.
Competencias de Educación digital Argentina (2017)	Los alumnos investigan y desarrollan proyectos, resuelven problemas y toman decisiones de modo crítico, usando aplicaciones y recursos digitales apropiados.
	Creatividad e innovación: Los alumnos promueven prácticas innovadoras asociadas a la cultura digital, producen creativamente y construyen conocimiento a través de la apropiación de las TIC.
Estándares ISTE para estudiantes (2016)	Los estudiantes aplican herramientas digitales para obtener, evaluar y usar información.
	Los estudiantes usan habilidades de pensamiento crítico para planificar y conducir investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones informadas usando herramientas y recursos digitales apropiados. Los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para entender y resolver problemas de manera que aprovechan el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones

Fuente: Elaboración propia con base en análisis de los estándares

Se evidencia la necesidad de avanzar en la especificación de los estados y las habilidades de los profesores y estudiantes en el uso de las tecnologías como mediaciones para el desarrollo de la capacidad de adaptación y personalización de su entorno virtual de aprendizaje; porque, pese a que algunas competencias digitales se mencionan en los discursos de los profesores y en las prácticas de los estudiantes no se articulan de manera explícita las competencias digitales que permitan conocer de qué manera y en qué nivel los actores las alcanzan y cualifican.

El estudiante como un sujeto situado, en el proceso de adaptación y personalización fortalece las capacidades internas para interactuar y desempeñarse en un entorno interactivo en el que convergen múltiples medios, canales, lenguajes, recursos educativos digitales y diversidad de tecnologías de Hardware y Software. En un contexto de época el acceso y uso de la información pueda ser comprendido como un derecho de las personas, que contribuye a la formación de una ciudadanía global. De acuerdo con Nussbaum (2005), la lectura, escritura, la lógica y el conocimiento del mundo hacen parte de la realización personal.

La educación tiene prerequisites tales como el dominio de la lectura y la escritura, la capacidad lógica y matemática básica, y una gran cantidad de conocimientos sobre el mundo, tienden a considerarla como un tipo de educación superior y defienden el punto de vista de la educación superior es una parte esencial de la realización personal de todo ser humano... La educación debe ser muy personal. Debe preocuparse de la situación real del alumno, del estado de sus conocimientos y creencias, de los obstáculos para que ese alumno alcance la introspección y la libertad. (p. 55)

En un mundo globalizado en el cual la información y el conocimiento se gestiona con medios y formatos digitales, estas habilidades implican una resignificación conceptual y metodológica de la adaptación como capacidad, determinada por las exigencias en los modos de interacción, el cambio de los dispositivos para el acceso y uso a la información, los códigos y lenguajes de comunicación, la lógica de las redes sociales e informáticas, las normas culturales y sociales y los principios éticos. En consecuencia, la adaptación para aprender en entornos virtuales abre nuevos vínculos experienciales con el mundo de la vida, otras formas del ejercicio ciudadano y la ciudadanía digital.

La adaptación y personalización tributan al siguiente principio de la educación a distancia y virtual en Colombia: “el ser humano es activo y creativo” (González et al., 2000; ICFES, 1988) por ende tiene pensamientos propios que orientan y dan fuerza para avanzar con sus acciones hacia su realización y progreso; por tanto, él hace de su vida su mayor proyecto original y creativo dado que es autor y constructor responsable de sus decisiones. Este principio se refiere a la dignidad humana, posibilita que el estudiante tenga la libertad de acceso a las oportunidades y pueda elegir para aprender.

Este estudio también encontró que la capacidad de adaptación y personalización se favorece con: 1) las interacciones académicas abiertas y flexibles que se plantean de acuerdo con los fines de la formación, 2) la movilidad entre los niveles de formación (maestría doctorado), 3) la vinculación a seminarios de otras áreas de formación, 4) el curso de electivas y abordaje de materiales escritos en otro idioma, 5) la integración en macroproyectos de investigación, 6) la movilidad en seminario, redes y eventos de otras instituciones de educación superior en modalidad presencial y virtual, 7) el uso y acceso a procesos y recursos formativos y de actualización en algunas dimensiones (pedagógica, tecnológica, comunicativa y de gestión) de la Educación Virtual, 8) la disponibilidad de recursos bibliográficos y contenidos digitales variados para el proceso de formación; entre otros.

3.5.4.3. Imaginación, conocimiento e interacción creativa

La imaginación y conocimiento es la capacidad del estudiante que le favorece para crear obras científicas, artísticas y desarrollar conocimientos disciplinares y profesionales. Estos conocimientos se integran en la formación, con la cual se equilibran las esferas del ser, el ser social y el ser cultural; entonces, lo prepara para una vida personal y social en el marco de sus valores y principios morales.

El estudiante como un sujeto con capacidad de decisión, recurre a otras de sus capacidades y habilidades para elegir el tipo de vida que desea vivir y, en consecuencia, desplegar su imaginación y conocimiento para su propio desarrollo, lo cual representa una vida con sentido y productiva en aras del buen vivir y de la vida en sociedad. Para Nussbaum (2012), es una capacidad humana relacionada con el pensamiento y el razonamiento; “es una forma de ser “verdaderamente humana”, un modo formado y cultivado por la educación” (p. 45). Ello significa

que el conocimiento y la imaginación permiten crear obras científicas y de arte de acuerdo con los intereses y preferencias de las personas es el ejercicio de la libertad de elección, decisión y expresión.

Particularmente, en el ámbito de la educación superior, Walker (2006) define que la imaginación y conocimiento:

Implican la capacidad de adquirir conocimientos de un tema -una disciplina o profesión- conforme a procesos de investigación académica estandarizados, implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimientos por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural, social y la participación en el mundo. Implica tener una conciencia de los debates éticos y los temas morales; apertura de la mente, conocimientos para entender la ciencia, la tecnología y la política pública. (p. 126)

El estudiante como un sujeto con capacidad para actuar, integra la imaginación con los conocimientos disciplinares y científicos en búsqueda del buen vivir y del sentido social. Este último es una forma de ser que orienta las actuaciones que realiza, motivadas por la idea del bien social y en las cuales se integra un componente racional y otro emocional para entender las situaciones que enfrenta el Otro. Esto propicia el enriquecimiento de la vida del estudiante, que logra situarse ante el contexto y la realidad con actitud sensible frente a los problemas sociales y a las situaciones de su contexto. Por ello, requiere conocimientos científicos, saberes sobre la cultura, el devenir histórico de los sujetos y las particularidades de los contextos; además de las especificidades de las situaciones.

Por su parte, el sentido social a la luz de la racionalidad se puede interpretar de acuerdo con el pensamiento de Nussbaum, pues se corresponde con la racionalidad práctica determinada por aspectos éticos del sujeto, los cuales están vinculados con su historia personal y cultural; es decir, que tienen arraigo en la tradición social y en las prácticas particulares aprehendidas por el estudiante. Por ello, para esa autora es imperativo preparar a los estudiantes: 1) sobre la historia universal los problemas generales de la variedad cultural y sobre cómo justificar los juicios morales dentro de un contexto de diversidad; 2) en la capacidad

imaginativa para enfrentar las vidas de las personas de otras naciones a través de la práctica en la interpretación de las culturas; 3) para sensibilizar en la interpretación intercultural a partir de la reflexión del carácter común de las necesidades; 4) para poder desempeñarse como ciudadanos del mundo con sensibilidad y capacidad de comprensión; y 5) reconocer que habitamos en una comunidad local fuente de nuestras obligaciones morales y sociales (Nussbaum, 2005, p. 77).

El estudiante como sujeto con capacidad de agencia, objetiva su sentido social con la interacción creativa; esta capacidad se muestra con la forma que cada persona expresa los sentimientos, las sensaciones, las reflexiones que realizó para y en el aprendizaje, la propia apreciación de los hechos y el significado que tienen para cada uno. Por esa razón, se reconoce que la interacción creativa se soporta en el sistema de valores y que es subjetiva e intersubjetiva y genera vínculos entre los estudiantes y los problemas que se estudian; dado que el estudiante se reconoce a sí mismo como parte de la comunidad y reconoce al Otro como interlocutor en torno a los asuntos que lo convocan en el EVA. La interacción creativa enriquece la vida humana, ya que pone al estudiante en relación con los Otros, a través de interacciones bidireccionales que aportan al crecimiento individual y colectivo con mediación de las tecnologías.

En las interacciones mencionadas se requiere la prudencia (Nussbaum, 2005) para contrastar conocimientos disciplinares y científicos con el mundo sensible y emocional, en las cuales se delibera sobre problemáticas actuales y movilizadoras para la formación. Es decir, buscar el equilibrio entre el conocimiento científico disciplinar con el mundo sensible; así lo expresa Nussbaum (2005):

Y lo que insistimos, adecuadamente, y todavía deberíamos insistir más, es en el desarrollo de la imaginación, en un sentido vigoroso de la realidad humana concreta e, incluso, en un grado algo ateniense del compromiso pasional por la vida. Los riesgos que entraña no insistir en todo esto y ceder, en cambio, al seductor reclamo del intelecto técnico, son claras. (p. 94)

De lo anterior, se infiere que una manera de conocer el modo de racionalidad prudente e imaginativa de los estudiantes en los EVA es la comunicación en espacios de interacción flexible; en ellos, el estudiante puede desarrollar la capacidad la comunicación creativa con el apoyo de sus habilidades y competencias en el uso intencionado de las TIC, con

las cuales gestione recursos digitales, información pertinente, canales, lenguajes y diversos modos de comunicación. En algunos estándares de competencias digitales se consideran habilidades del estudiante para la creación y la comunicación en las cuales se puede reconocer el interés por potenciar la mediación de las tecnologías para que el estudiante ejerza una forma de ciudadanía, en la que los procesos de comunicación interacción y creación se apoyan en las TIC. Estas competencias digitales se relacionan en la tabla 2.

En la presente investigación, se pudo evidenciar la importancia de la comunicación, la creación y la colaboración como acciones típicas en la formación en entornos virtuales de aprendizaje; sin embargo, en las orientaciones para el desarrollo de las actividades no se plantean actividades de aprendizaje en las que se expongan de manera explícita las estrategias de aprendizaje con mediación de las TIC, ni las habilidades y competencias específicas a valorar en los estudiantes.

Es de resaltar que el estudiante necesita desarrollar habilidades en el manejo de tecnologías para producir medios escritos, textuales, hipermediales, multimediales que le permitan demostrar la apropiación de los conocimientos y expresar los sentimientos emociones y sensaciones en el EVA; es decir, códigos, formatos y mensajes de comunicación para la representación de sus expresiones. Por otra parte, manejar paquetes de software, navegadores, productores multimediales, editores gráficos y otros tipos de herramientas disponibles en la web. Las habilidades también son de conocimiento para identificar la existencia de medios digitales eficientes de acuerdo con la intencionalidad en la expresión y adecuadas al tipo de interacción. Otra habilidad es el sentido crítico para definir, según las métricas o criterios de funcionalidad y prestaciones y el uso que tienen los diferentes recursos tecnológicos. Explorar seleccionar y transformar medios digitales que posibilitan maneras de expresión, por ejemplo, las artes, pintura, música, documentales y otras maneras de expresión artística albergadas en repositorios, bibliotecas digitales, museos en línea y, en general, los sitios web.

Por tal razón, es necesario integrar en la formación de las capacidades humanas estrategias para el desarrollo de acciones y habilidades que permitan al estudiante acceder al conocimiento y potenciar la apropiación de las tecnologías acordes con los signos de época y con la comunidad con la que interactúa.

Tabla 2. Capacidad Imaginación, Conocimiento e Interacción creativa. Algunas competencias digitales de los estudiantes

ESTANDAR	DESCRIPCIÓN
Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje de las tecnologías digitales (2009)	Los estudiantes son capaces de utilizar las tecnologías y los recursos digitales para crear o generar productos innovadores, de manera eficiente, que agreguen valor a su bienestar, a su institución educativa, su comunidad o su país.
	Los estudiantes son capaces de comunicarse e interactuar, de manera responsable y segura, con otras personas y comunidades a través de los entornos colaborativos de la Internet, para participar en la equidad y la democracia en los contextos local y global y promoverlas.
Marco común de competencias digitales DICOM (2013)	Comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar con otras personas y colaborar con ellas haciendo uso de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes.
	Creación de contenido: crear y editar contenido nuevo (de procesador de texto a imágenes y vídeos); integrar y recrear conocimientos y contenidos previos; producir materiales creativos; conocer los aspectos legales y éticos del uso de las tecnologías (derechos de autor, licencias, etc.).
	Protección personal, de datos, de la identidad digital; medidas de seguridad; uso seguro y sostenible.
Matriz para el aprendizaje de habilidades digitales CHILE (2013)	Preparación de estudiantes para ser no sólo aprendices sino también miembros de una comunidad más amplia, con voz y con la capacidad de hacer una contribución. Las habilidades incluidas en esta dimensión deben entenderse como habilidades sociales, donde la capacidad para transmitir e intercambiar información e ideas con otros, así como también de interactuar y contribuir dentro de un grupo o comunidad es fundamental.
	Las habilidades incluidas en esta dimensión contribuyen a la formación ética general de los estudiantes a través de orientaciones relativas a dilemas de convivencia específicos planteados por las tecnologías digitales en una sociedad de la información. Además, entrega indicaciones sobre cómo aprovechar las oportunidades de coordinación y vinculación que ofrecen las redes sociales o digitales. Definir pautas de guía en este aspecto es importante tanto para que los estudiantes tengan habilidades similares para aprender y vincularse con otros en ambiente digital como de resguardarse de situaciones riesgosas en Internet.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

ESTANDAR	DESCRIPCIÓN
Competencias de Educación digital Argentina (2017)	<p>Los alumnos se comunican y colaboran, contribuyendo al aprendizaje propio y de otros.</p> <p>Los alumnos buscan, organizan y producen información para construir conocimiento, reconociendo los modos de representación de lo digital.</p>
Estándares ISTE para estudiantes (2016)	<p>Los estudiantes demuestran pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores utilizando las TIC. Es un constructor de conocimiento. Los estudiantes usan una variedad de tecnologías dentro de un proceso de diseño para identificar y solucionar problemas creando soluciones nuevas, útiles o imaginativas.</p> <p>Los estudiantes críticamente seleccionan una variedad de recursos usando herramientas digitales para construir conocimiento, producir artefactos creativos y hacer experiencias de aprendizaje significativas para ellos y para otros.</p> <p>Los estudiantes utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, para apoyar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje de otros aprendices.</p> <p>Los estudiantes se comunican claramente y se expresan creativamente para una variedad de propósitos usando las plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados a sus metas.</p> <p>Los estudiantes usan herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando eficazmente en equipos local y globalmente.</p> <p>Los estudiantes comprenden los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con las TIC y practican conductas legales y éticas. Los estudiantes reconocen los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, y actúan y modelan de manera segura, legal y ética.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los estándares

El estudiante como un sujeto situado, potencia el sentido social, su colocación como miembro de una comunidad que aprende; por ello, la imaginación, el conocimiento y la interacción creativa, favorecen las relaciones con los Otros en los entornos virtuales; ayudan al entendi-

miento de los significados de sus expresiones y vivencias, dado que dispone al estudiante a comprender otras historias, emociones y deseos basados en sus propias vivencias. Entonces, ubica el sentido social en un modo de vivencia colectiva en la que el mundo sensible está ligado a la interacción con Otros, con los objetos y con el entorno; y es ahí de donde se deriva la comprensión de la realidad y la apropiación de los fundamentos teóricos, científicos y disciplinares. Plantea Nussbaum (2005) que

La imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, la empatía y hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias, las condiciones, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro (p. 124).

Para Nussbaum es la imaginación narrativa, una capacidad que fortalece la ciudadanía por cuánto aporta a la capacidad lógica, a los conocimientos, a la convivencia social, a la humanización y al entendimiento e intervención de los problemas locales y globales; proyecta al estudiante hacia las propias aspiraciones en un mundo social.

En los principios de la educación a distancia y virtual en Colombia, de acuerdo con González et al. (2000) e ICFES (1988), la imaginación, conocimiento e interacción creativa, aporta al principio número 2 “El hombre es un ser social”, que está en constante relación con otros y requiere de otros para poder tener sus realizaciones; por eso, genera su sistema de interacciones comunicación y expresión en la búsqueda de acuerdos colectivos del bien individual y del bien colectivo lo que lo hace parte del contexto y del mundo. Y, por otra parte, al principio número 4 “El hombre es responsable y crítico”; este principio asigna la responsabilidad y los compromisos que tiene la persona consigo mismo y con su naturaleza social; por eso, reconoce y evita las acciones que van en contra del bien personal y colectivo y procura tener interacciones creativas para mantener relaciones armónicas.

La capacidad de imaginación, conocimiento e interacción creativa en la formación de los estudiantes en la Educación Virtual se favorece dado que: primero, las prácticas pedagógicas promueven la reflexión y ubicación crítica y compasiva de los estudiantes frente a los problemas

relacionados con las experiencias humanas que son entendidas como una necesidad, a partir de las particularidades de las comunidades y los contextos. Segundo, se generan espacios para el debate y la deliberación en la que convergen conocimientos, experiencias y distintos puntos de vista que enriquecen la capacidad de imaginar los problemas que aquejan a otros seres considerados iguales a nosotros. Y, tercero, propone interacciones en los que circulan alternativas de resolución y comprensión de situaciones sociales humanas y ambientales en las que los estudiantes despliegan la creatividad que se objetiva a través de sus expresiones en los EVA.

3.5.4.4. Emociones y comunicación sensible

Las emociones son manifestaciones humanas cuya estructura tiene un componente afectivo y un componente cognoscitivo. Lo afectivo está constituido por los valores y los sentimientos que sustentan la idea de buen vivir; de acuerdo con Nussbaum (2005) y De Tienda (2011), la emoción es una capacidad humana centrada en el mundo sensible, por eso, se genera en las vivencias y la experiencia del sujeto. Dado que se trata de asuntos subjetivos, las emociones se presentan de maneras diversas en cada sujeto, aunque ellos vivan experiencias similares. Y lo cognitivo está conformado por las percepciones e intenciones que el sujeto atribuye a los objetos y a la experiencia; de allí deriva las motivaciones para el acercamiento e interés por la realidad, para lo cual se basa en la cultura y en las creencias. Al respecto Nussbaum (2005) expresa que

...las emociones son una combinación de creencias y sentimientos, se conforman mediante el desarrollo del pensamiento y el alto discernimiento de sus reacciones, puede conducir o guiar a la gente perceptivo delimitado en una situación concreta imaginada los objetos que hay que buscar y evitar la emoción puede desempeñar un papel cognitivo, y la cognición, en caso de estar apropiadamente informada, debe inspirarse en funcionamiento de los elementos emotivos. (p. 154)

Según lo dicho, las emociones son fundamentales en los procesos de autonomía, ya que permiten equilibrar los aspectos cognitivos con la sensibilidad, son construidas socialmente mediante las experiencias del estudiante en su cotidianidad y se basan en la formación moral que el sujeto adquiere heredado de su cultura.

El estudiante como un sujeto que decide, reflexiona sobre sus emociones y los sentimientos derivados de ellas, para hacerse consciente de cómo ellas movilizan la intencionalidad con la que él decide y actúa frente a las responsabilidades consigo mismo y con la sociedad. En estas circunstancias determinan los vínculos afectivos y motivacionales que el estudiante establece con las metas que emprende y la manera como se conecta con las responsabilidades individuales y colectivas. Al respecto, Nussbaum (2005) considera que las emociones implican al sujeto en lo sensorial, puesto que se manifiestan corporalmente y se convierten en un motivador para la vida; por ello, todo proceso formativo requiere que el estudiante esté sensibilizado frente a las experiencias educativas y, especialmente, a las que se refieren a los problemas humanos y sociales. Esta sensibilidad se complementa con los conocimientos y la información pertinente suficiente sobre el contexto o la historia problemática a la que se enfrenta. Y que en complemento se reconozca y se lea en estas circunstancias como un sujeto social, es decir, reconozca su devenir, su propia construcción en la realidad que vive.

Las emociones en los procesos de decisión implican en el estudiante el desarrollo de la sensibilidad frente a las oportunidades con las que cuenta; que sea consciente de las capacidades que posee para poder aprovecharla y decida sus modos de actuación de manera prudente. También que fortalezca la consideración y respeto por la vida humana, por los sentimientos, esfuerzos y motivaciones del Otro. Walker (2006) considera que la capacidad de integridad emocional y las emociones, consiste en no estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y discernimiento (p. 126). El estudiante como sujeto que actúa a través de sus emociones, activa otras capacidades internas motivadoras de la acción relacionadas con la formación moral y con los sentimientos positivos o negativos respecto a objetos (entorno virtual, contenidos, recursos y sistema de interacciones), a las metas de aprendizaje y a las relaciones con los otros en los encuentros sincrónicos y el trabajo colaborativo.

Esta perspectiva de la formación moral tiene sus bases en los aspectos culturales, según Rebolledo-Catalán et al. (2014) “las personas interpretamos y comprendemos las emociones de modos diferentes según los significados culturales que adoptan en cada contexto” (p. 3). Por eso, de ellas se derivan acciones y sentimientos morales acordes con las con-

cepciones que, del estudiante sobre lo malo, lo correcto y lo incorrecto. De acuerdo con Villegas (2002), la formación moral se potencia en la medida en que el estudiante cuente con oportunidades para reflexionar sobre las normas morales y la dignidad, también puede ser transmitida a través de los contenidos y por reforzamiento de la conducta.

En ese sentido, en la Educación Virtual esta formación moral potencia, entre otros, el valor de la confianza, la autoimagen y la ética; según Rebolledo-Catalán et al. (2008) “Las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales. Estos instrumentos son clave para construir nuestra identidad (autoestima, estilo afectivo, etc.)” (p. 5).

El estudiante como un sujeto con capacidad de agencia, actúa por sí mismo según los valores morales construidos a partir de sus vivencia y su cultura; esta característica en la capacidad de agencia es considerada por Nussbaum (2005) el componente externo de las emociones y se relaciona con la cultura; para la autora, la vida emocional del sujeto se arraiga en las tradiciones culturales; por eso hay una clara diferenciación de las diversidades culturales y la forma como estas configuran las emociones en los sujetos pertenecientes a ellas. En complemento para Rebolledo-Catalán et al., (2008), “La agencialidad se define como un tipo de acción responsable, llevada a cabo por una persona para desarrollar sus objetivos usando los modos de mediación propios de cada escenario sociocultural” (p. 6). Por ello, se entiende que las emociones impulsan la autodirección y autonomía, apoyados por el proceso de reflexión y formación social y cultural permanentes. Al respecto Rebolledo-Catalán et al., (2008) manifiestan que “las emociones son modos de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos y los mediadores culturales que los caracterizan” (p. 6).

En la Educación Virtual la formación moral, base de las emociones, deriva en el compromiso del estudiante frente al cumplimiento de sus deberes académicos. Soporta la emisión de juicios respecto a las situaciones sociales y humanas que se discuten. Fundamenta la autoevaluación crítica y la autorrealización, en la medida en que el estudiante se comprende como un sujeto capaz de tomar decisiones y hacerse responsable de ellas. Según Rebolledo-Catalán et al. (2014), “la relación emocional del alumnado en entornos virtuales de aprendizaje resulta especialmente interesante por las implicaciones para el aprendizaje autorregulado y autónomo” (p. 7).

El manejo de las emociones, explica el interés o desinterés por la afiliación, la empatía y la colaboración con los Otros, bajo los principios de respeto y reconocimiento; también lo hace consciente de sus propios razonamientos basados en el discernimiento, en el cual complementa sus emociones con los saberes disciplinares y científicos. Por lo anterior, las emociones y la formación moral, potencian la vida humana como consecuencia del equilibrio del mundo sensible con el acervo de conocimiento científico y experiencial que toca las dimensiones del ser, el ser social y el ser cultural en el estudiante. De acuerdo con Nussbaum (2005) “La emoción y la imaginación son componentes fundamentales del saber y de los juicios prácticos, constituyen una seria sugerencia de que el buen juicio será, al menos en parte, cuestión de centrarse en lo concreto e incluso en lo particular” (p. 162).

El estudiante con capacidad de ser un sujeto situado se conecta con las experiencias educativas en las que logra objetivar las emociones a través de la comunicación sensible; en esta, interviene la emisión de juicios morales, la expresión de las emociones y sensibilidades y la participación y personalización del proceso de aprendizaje; estas son formas de construir su propia identidad, definir sus rasgos personales y morales. Las emociones también se objetivan con la demostración de autorregulación y autonomía para abordar, de manera pertinente y oportuna, sus metas formativas, las actividades académicas e interacciones planteadas en el entorno virtual de aprendizaje como un modo de agenciamiento de su aprendizaje. De igual manera, se demuestran con el respeto, apertura y flexibilidad hacia las posturas de los Otros, que puedan resultar contrarias a las suyas, es decir, el entendimiento de la diversidad individual y cultural que le permiten reducir conflictos interpersonales. Las emociones no sólo permiten al estudiante comprender los motivos que tienen los Otros para compartir sus problemas, sino imaginar sus sufrimientos, vincular la sensibilidad en las posibles soluciones; también expresar las significaciones, los juicios y sensibilidades que se mueven en su interior. Las emociones ratifican la condición de humanidad con la cual se dispone a reconocer lo que implica para el Otro la situación que vive.

Las emociones y la formación moral se objetivan cuando el estudiante se sitúa en el contexto social, cultural e institucional; demuestra interés en el cumplimiento y realiza juicios críticos sobre lineamientos, políticas y acuerdos establecidos para regular las interacciones so-

ciales. Así mismo, cuando ejerce sus derechos como estudiante y miembro de un colectivo, reconoce sus deberes y aplica los principios del reconocimiento mutuo, una reciprocidad como principio moral. Finalmente, cuando interactúa y se expresa de manera sensible y creativa con mediación de diversos recursos digitales.

Las habilidades digitales que requiere el estudiante se refieren a los asuntos éticos en los derechos de autor, las normas de etiqueta en la comunicación con Otros, la disposición para la escucha activa y el debate argumentado; además, las referidas al conocimiento y uso de diversas tecnologías para expresar y leer realidades sociales y humanas que movilizan sentimientos y generan problematizaciones de las cuales aprende.

La emoción y comunicación sensible tributan al siguiente principio de la educación a distancia y virtual en Colombia: “el ser humano es persona” (González et al., 2000; ICFES, 1988), dado que el estudiante está en un esfuerzo permanente por su auto-construcción, en busca de la completitud y su propia realización. En este trayecto descubre y apropia los valores individuales y culturales con los cuales estructura su formación moral y desarrolla la sensibilidad frente a las situaciones humanas y sociales. Este principio se refiere a la dignidad humana, posibilita que el estudiante sea sujeto crítico, sensible, compasivo, situado ante las injusticias, las exclusiones, discriminaciones y violaciones de los derechos consigo y con otros.

De igual manera, con base en los resultados de este trabajo, en la Educación Virtual, se puede inferir que la formación de la capacidad de emoción y comunicación sensible se fundamenta en la moral, se hace evidente cuando el estudiante interviene en las interacciones individuales y colaborativos, sincrónicos y asincrónicos en las que contrasta su sensibilidad y sus emociones con el conocimiento experiencial, disciplinar y científico ante las realidades sociales y humanas y, desde ahí, realiza aportes, produce documentos y participa de manera crítica y activa en interacciones sociales. En sus expresiones da cuenta de la implicación personal en las dinámicas de la vida misma de lo cual deriva sus sentimientos positivos o negativos, que enriquece y contrasta con los conocimientos que desarrolla individual y socialmente.

3.5.4.5. Reconocimiento y participación

El reconocimiento es una capacidad humana que se pone en marcha cuando el estudiante se reconoce a sí mismo y reconoce a los Otros. Para ello requiere potenciar su formación moral, política y social. De acuerdo con Honneth (1997), el reconocimiento es social (intersubjetivo) y recíproco, ya que el sujeto logra su propio reconocimiento en la medida en que reconoce y es reconocido por los Otros. Para el autor la reciprocidad es un elemento determinante en el reconocimiento; Honneth lo expresa así:

La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de reconocimiento recíproco ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrealización práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción en tanto que sus destinatarios son sociales. (p. 110)

En la obra *La lucha por el reconocimiento*, de Alex Honneth, esta reciprocidad considera tres patrones: el amor, el derecho y la solidaridad. El amor entrega la dedicación emocional que se teje cuando dos individuos dependen ocasionalmente; aquí la relación de reconocimiento está ligada a los sentimientos de uno al otro y proporciona una valoración específica entre ellos; lo que permite establecer relaciones de afiliación. El derecho se basa en el principio de que los seres son libres e iguales; ello implica que hay un conocimiento de las reglas sociales que los regulan y viabilizan el reconocimiento de la individualidad y autonomía; es decir, el respeto del Otro como sujeto de derechos. Justamente, la pertenencia a una comunidad confiere el carácter de ser un sujeto de derechos y de capacidades, que se interrelaciona con otros y que es consciente del cumplimiento racional de las normas de derecho y, a la vez, que deciden sobre las normas morales en su autonomía individual. Y la solidaridad dada por la valoración social de sus cualidades y facultades gracias a la existencia de un sistema de valores intersubjetivamente construidos. La valoración social ocurre por el grado de contribución de las personas al cumplimiento de los objetivos sociales; en perspectiva, resulta de gran importancia la pluralidad de valores de tal manera que todos puedan ser reconocidos socialmente.

En la educación superior, para Walker (2006), la capacidad de reconocimiento está asociada con el respeto y la dignidad, la autora consi-

dera que el estudiante es un ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otro, es capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas.

Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razones de sexo, clase social, religión y raza. Valorar otros lenguajes, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; para debatir, persuadir y ser capaz de escuchar. (p. 127)

Y en las actividades colaborativas en las cuales los estudiantes pueden avanzar en el alcance de las metas académicas y en la configuración de redes sociales definidas por intereses comunes, lazos afectivos y por compartir situaciones sociales y humanas que resulten comunes.

El estudiante como sujeto con capacidad de decidir, opta por la vinculación en colectivos académicos y sociales para la formación y reflexión de sus principios morales desde los cuales se reconoce a sí mismo y a los Otros como sujetos con capacidades. Es decir, que se reconoce como un ser en relación con Otro; entonces, la construcción de su subjetividad (identidad y autoimagen) entra en interacción con las subjetividades de Otros. Cabe subrayar que la formación se constituye en un proceso intersubjetivo, de relación e interacción en los espacios educativos, especialmente, cuando se trabaja en colaboración e interacción en las estrategias sincrónicas y asincrónicas entre los demás estudiantes y los profesores.

En estas interacciones sociales, de acuerdo con Honneth (1997), se favorece el reconocimiento afectivo, político y social. En lo afectivo, el estudiante puede decidir sobre las relaciones afectivas y los vínculos que establece con los Otros en el marco de los valores de la familia, la institución y la sociedad; en lo político, el reconocimiento mutuo y universal como sujetos fuente de derechos y deberes y, en lo social, el reconocimiento de su dignidad humana y la de los Otros con el respeto de las tradiciones, la cultura y el contexto. Nussbaum (2005) considera que

dicho reconocimiento es un cultivador de la educación liberal dado que fomenta las capacidades para alcanzar sus propios fines y el sentido social del estudiante para relacionarse con los Otros, y en la educación superior.

El estudiante es un sujeto con capacidad de acción, es agente de afiliación ya que, en el marco de su formación moral, reflexiona sobre la naturaleza y la necesidad del afecto, establece relaciones de amistad afiliación con Otros y fortalece su autoconfianza cuando se involucra en acciones para su formación. Es un agente social, dado que, según Pagés (1998), tiene la capacidad de pensar y ser en sociedad, de tal manera que utiliza sus saberes para crecer y transformar el contexto; es decir, que se ubica en la realidad de las situaciones; también se interesa por conocer la historia, identificar las razones de cambio; en consecuencia, desarrolla la capacidad para participar en la definición y crítica de las normas sociales e institucionales que regulan las interacciones, actúa como miembro de una sociedad y actúa con el conocimiento de la aplicación de las reglas y normativas generales, culturales y sociales.

El proceso de formación potencia el desarrollo de la capacidad para que el estudiante se reconozca como miembro de una sociedad y se sitúe como sujeto político frente al contexto, a través de actividades individuales y colaborativas que reflexionan en torno a las políticas y normativas locales y globales. Según Villegas (2002), un agente político desarrolla habilidades y conocimientos necesarios para funcionar y contribuir al proceso democrático y para prepararse para la ciudadanía; por lo tanto, ejerce sus derechos con responsabilidad y reconoce sus deberes.

Estos resultados también indican que el estudiante es un sujeto con capacidad de agencia que se reconoce con sus responsabilidades, que asume de manera crítica. Particularmente, en la Educación Virtual el estudiante objetiva la capacidad de reconocimiento con la participación; con ella, genera la identidad (sus expresiones, ideas, imagen, aportes) a partir del reconocimiento de sí y del Otro. De igual manera, se reconoce como miembro del grupo cuando identifica, discute y respeta las normas establecidas para la interacción. Los estudiantes ponen en público sus construcciones individuales y colaborativas con la producción de textos escritos, la presentación de sus trabajos en las video clases y los aportes en los recursos digitales. Por lo anterior, se puede inferir que el estudiante se involucra en la transformación personal y social tanto

en la producción de alternativas de solución como en la participación en debates argumentados para plantear sus puntos de vista, ejercer liderazgo y comunicar conocimientos, reflexiones y emociones.

De acuerdo con Ruiz y Galindo (2015), la participación permite

Relaciones de alteridad que se fortalecen desde la comunicación virtual y se establecen relaciones racionales, sensibles desde EL acompañamiento de los procesos formativos con diversas posibilidades, no solamente en lo instruccional sino también en el realce de la formación en la integralidad. Es dejar la puerta abierta a diferentes tipos de relaciones desde lo perceptivo y lo sentimental... (p. 283)

Lo anterior implica que el estudiante es capaz de expresar y escuchar diferentes puntos de vista en diálogos y disertaciones a través de lenguajes y formas de comunicación alternativa mediadas por las TIC con lo que potencia habilidades comunicativas, simbólicas y de escucha. Las competencias digitales relacionadas con el reconocimiento y la participación se presentan de manera incipiente en los estándares como se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 3. Capacidad de reconocimiento y participación.
Algunas competencias digitales de los estudiantes**

ESTANDAR	DESCRIPCIÓN
Competencias de Educación digital Argentina (2017)	Los alumnos se integran en la cultura participativa en un marco de responsabilidad, solidaridad y compromiso cívico.
Estándares de desempeño de estudiantes en el aprendizaje de las tecnologías digitales (2009)	Los estudiantes son capaces de comunicarse e interactuar, de manera responsable y segura, con otras personas y comunidades a través de los entornos colaborativos de la Internet, para participar en la equidad y la democracia en los contextos local y global y promoverlas.
Marco común de competencias digitales DICOM (2013)	Comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar con otras personas y colaborar con ellas haciendo uso de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes.

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los estándares

En las habilidades digitales mencionadas y en las interacciones que se realizan en los entornos virtuales se evidencia una real necesidad en competencias digitales que promuevan la cultura participativa y el ejercicio de la ciudadanía, mediante las redes globales.

El estudiante es un sujeto situado, es capaz de reconocerse como un sujeto en sociedad; por lo tanto, procura el bien social a través de sus acciones, desarrolla principios morales para establecer relaciones en las que impera el respeto a la diversidad de la cultura, pensamiento, idiosincrasia. Es un sujeto capaz de reflexionar sobre la contribución que tiene para sí mismo estar en relación con los Otros. Ruiz y Galindo (2015), lo expresan así:

El desarrollo humano a través de la formación, se da por unas condiciones en las que, reconociendo el estado de ascenso, el sujeto efectúa búsquedas y encuentros con el otro; y por una cuestión de vida, que sitúa al ser humano en contexto y en relación con otros seres para su realización. Así, se reconoce el humano desarrollo como un proceso vital e histórico. (p. 275)

En esta perspectiva, cabe señalar la importancia de vincular, en las actividades del aprendizaje, el contexto, la cotidianidad y los sucesos históricos en aras de la reflexión sobre la ubicación en contexto político, social y cultural. Por eso, su propio desarrollo se potencia a través de los procesos de participación en los cuales los conocimientos se derivan de la experiencia social, las actitudes de apertura, el entendimiento de los deberes y derechos como una cuestión universal; la apertura para identificar la particularidad de la cultura, los saberes y contextos que entran en contraste con su propia experiencia vital.

La participación vuelve a los ciudadanos fuertes y conscientes a través de procedimientos democráticos, representa una importante característica, a la par del principio de agencia y respecto a las elecciones que, idealmente, garantiza que todos tenemos la posibilidad de expresar las propias ideas y ser escuchados. (Ellerani, 2007, p. 173)

A partir de los principios de la educación a distancia y virtual en Colombia, definidos por González et al. (2000) e ICFES (1988), el reconocimiento incorpora el siguiente principio: el ser humano es persona, responsable de su autoconstrucción; con acciones que descubre y apro-

pia los valores individuales, sociales y culturales. Para ello, se fundamenta y fortalece su formación moral, política y social. Este principio y su aplicación se refieren a la dignidad humana y al ejercicio de los derechos.

La formación de la capacidad humana para el reconocimiento y la participación se potencia con la diversidad de interacciones abiertas a la participación y a la construcción social en que se presentan, de manera implícita o explícita, las normas sociales que hacen posible el reconocimiento mutuo entre compañeros de diferentes profesiones, regiones e intereses. En estas interacciones se propicia el reconocimiento de las individualidades y las pluralidades de los miembros de la comunidad académica; es decir, se valoran las capacidades individuales y la manera como cada estudiante aporta a la construcción colectiva y las discusiones académicas. Así mismo, se entregan elementos para que el estudiante se reconozca como un sujeto en una sociedad en la que converge la diversidad. Se puede decir que la capacidad de reconocimiento y participación se fundamenta y potencia la formación moral y ética de los estudiantes.

3.5.4.6. Afiliación y colaboración

La afiliación es la capacidad que habilita al sujeto para vivir con y para los demás y, a través de esta relación, estructura su propia identidad, participa en la transformación social y establece lazos emocionales con los Otros. La afiliación es una capacidad social que está en relación directa con el reconocimiento mutuo; Ricoeur (2006) lo expresa así:

Las formas individuales de capacidades y las formas sociales que pueden constituir una transición entre el reconocimiento de sí el reconocimiento mutuo. En esta acepción ampliada, las capacidades en cuestión no sólo son atestadas por individuos, sino reivindicadas por colectividades y sometidas a la apreciación y aprobación pública (p. 173).

De lo anterior se entiende que el punto de partida para la afiliación es el reconocimiento individual, en una sociedad con la que el sujeto se identifica y por la que siente pertenencia; esta identidad lo vincula emocionalmente como agente que, mediante sus decisiones y acciones, genera cambio social. Los vínculos sociales se establecen con las personas y es ahí donde se teje el puente que favorece el reconocimiento

del Otro y de sus capacidades. En consecuencia, la afiliación vincula las emociones del sujeto, para este caso aquellas relacionadas con el respeto, la compasión por el Otro y, en general, por la vida humana. Para Nussbaum (2012), “la capacidad de afiliación es poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos” (p. 54).

La afiliación enriquece la vida humana porque que desarrolla la capacidad del reconocimiento de la dignidad humana: mediante el reconocimiento mutuo, el respeto por la diferencia de raza, sexo, orientación sexual, etnia, religión o procedencia. Para Walker (2006), en la educación superior, significa que el estudiante es un ser capaz de tener respeto por sí mismo y por los Otros, valora el ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razones de sexo, clase social, religión o raza.

Como sujeto de acción, la afiliación posibilita que el estudiante trabaje en colaboración en la búsqueda de reducir o resolver problemas complejos de la sociedad. Al vincularse con los problemas, moviliza la compasión (emoción social), que le permite reconocer el dolor ajeno, entender las razones del sufrimiento del Otro frente a los conflictos generados por las injusticias, el hambre, la guerra, la contaminación, la corrupción, la exclusión; es decir, relacionar los problemas sociales y humanos con el contexto y con la realidad. La sensibilidad frente a los problemas mencionados, permiten explicar la naturaleza moral de la afiliación; por cuanto los sujetos realizan sus juicios, razonamientos y plantean soluciones con base en la idea de lo correcto, lo incorrecto, lo bueno y lo malo y actúan en consecuencia.

Ahora, Nussbaum considera que los problemas sociales se tratan de la dignidad humana y, por tanto, requieren soluciones colaborativas; en este escenario, demandan en el estudiante actuar como un ciudadano inteligente que se involucra en las situaciones culturales y contextuales; es decir, conducirse como un ciudadano con profundo conocimiento de la cultura que reconoce el valor de la vida humana y los problemas comunes.

El mundo actual es inevitablemente multicultural y multinacional. Muchos de nuestros más apremiantes problemas requieren, para una solución inteligente compartida, un diálogo que unas personas de muy diversas formaciones nacionales,

culturales y religiosas... Un graduado de una universidad o de una escuela superior tiene que ser el tipo de ciudadano capaz de actuar como un participante inteligente en los debates que involucran esas diferencias, ya sea como profesional o simplemente como elector, jurado o amigo. (Nussbaum, 2005, p. 27)

En la educación superior, Walker (2006) coincide en expresar que esta capacidad habilita al estudiante para proceder de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. En consecuencia, él pone en marcha la sensibilidad y la defensa de la igualdad, el reconocimiento a la diversidad, la inclusión y otras emociones necesarias para saber vivir juntos. Es decir, asume la afiliación como una actitud vital, una forma de pensar y actuar para emitir juicios responsables y ver el mundo desde el punto de vista del Otro.

Esta capacidad es característica de la interacción moral y pone en juego los hábitos individuales y sociales, favorece el desarrollo de la empatía como procesos para la ciudadanía, la convivencia y la formación. Para Villegas (2002), las capacidades morales contribuyen a la vida democrática, que requiere el reconocimiento de la igualdad de derechos, las responsabilidades, la confianza, el compromiso social; esto, ya que el sujeto asume la vida desde sus propias obligaciones acorde con su historia y los problemas de contexto.

Como sujeto con capacidad de agencia, el estudiante puede involucrarse en colectivos en los cuales la interacción social proporciona la visión del contexto social y cultural; también el entendimiento de sus problemáticas y la dimensión de las necesidades humanas y sociales. En general, los estudiantes a través de las mediaciones tecnológicas, tienen acercamiento a los saberes disciplinares, científicos y experienciales y son movilizados por los sentimientos, el reconocimiento y las emociones que suscitan los problemas que se discuten y reflexionan en las actividades académicas; dichos saberes se convierten en referentes con base en los cuales definen acciones transformadoras acordes con los contextos.

Entonces, el acercamiento a otras personas y comunidades implica a los estudiantes como agentes para que activen los conocimientos de su tradición moral, los principios sociales y culturales y, desde ahí, procuren tener una vida empática, en la que el reconocimiento mutuo los disponga a la exploración y comprensión de lo diverso y lo individual

con conciencia para el bien y actúen en consecuencia. Como lo expresa Villegas (2002), son agentes que actúan con reciprocidad dado que reconocen los derechos y deberes de sí y de los Otros y, por lo tanto, avanzan en la construcción de sus principios morales gracias a la interacción con los Otros (p. 5).

Por lo anterior, la capacidad de la afiliación se objetiva con las acciones morales colectivas, con las que se posibilita al estudiante vincularse en diferentes formas de interacción, superar la discriminación y la exclusión y hacer una reflexión crítica sobre sus emociones en relación con el Otro. Lo dicho, para Nussbaum (2012, 2005), implica la colaboración y la interacción social, lo cual potencia en el sujeto:

- Participar en formas diversas de interacción social, ser capaces de imaginar la situación del Otro.
- Pensar las posibilidades de comunicación, colaboración y las responsabilidades con el Otro.
- Preocuparse por objetivos y necesidades colectivas que pueden darse de diversas formas en variadas circunstancias, sin discriminación de cultura, minoría, regiones o valores.
- Desarrollar una mente crítica que permita generar y participar en encuentros de debate en torno a problemas comunes.
- Entender, como sujeto de ciencia, su vulnerabilidad y tomar conciencia de la condición de humanidad.

La afiliación y la colaboración se objetivan cuando el estudiante toma postura y se sitúa como ciudadano que se ve a sí mismo en sociedad y se vinculan con los demás por el reconocimiento y la preocupación por sus situaciones; es decir, que se piensan tanto en lo individual como en lo colectivo. A este propósito, Nussbaum (2005) dice que:

Los ciudadanos que cultivan la humanidad necesitan además la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo sino también y sobre todo como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mucha preocupación.
(p. 29)

Justamente, la afiliación en la educación superior es la apertura para el trayecto de la formación, abierto a múltiples sistemas de rela-

ciones que están libres de condiciones y discriminaciones personales. Asimismo, se constituye en la clave para promover la participación y el debate informado en el marco del reconocimiento de las capacidades personales de sí y de los Otros. Walker (2006) expresa que la capacidad de afiliación habilita al estudiante en las competencias de comunicación intercultural para tener voz, participar efectivamente en el aprendizaje para hablar, debatir, persuadir y ser capaz de escuchar (p. 17). La capacidad de afiliación, permite generar sentimientos positivos, de confianza mutua y de apoyo que se construyen mediante la colaboración.

En los estándares de competencias digitales la colaboración hace posible la interacción para el aprendizaje individual y colectivo. La tabla 4 relaciona algunas de las competencias digitales.

A partir de la comprensión que la educación superior tiene bajo su responsabilidad de formar con pertinencia, se reconoce la necesidad de que la formación de los ciudadanos integre la perspectiva de la diversidad; es decir, fortalezca la comprensión de las diferencias culturales raciales, étnicas, religiosas y de género para que los estudiantes puedan contribuir en los debates y en la toma de decisiones a las cuales son llamados durante su formación y en la vida profesional. Particularmente, en la Educación Virtual, dada la cobertura que se posibilita con las tecnologías de la información y la comunicación, se considera indispensable el desarrollo de las competencias digitales para la colaboración, la afiliación y el trabajo en red, las cuales deben estar incluidas en los currículos como una condición para una ciudadanía globalizada en la que las actuaciones pasan de lo local a lo global en un mundo de problemas complejos de comunidades interconectadas.

A partir de los principios de la educación a distancia y virtual en Colombia, la afiliación y colaboración se articula con el siguiente principio definido por González et al. (2000) e ICFES (1988): el hombre es un ser social, que se encuentra en permanente relación con los Otros; es una persona que necesita del Otro para poder realizarse; esto supone actos de reconocimiento, de colaboración y entendimiento respecto a las diversidades sociales y culturales. La afiliación y colaboración enriquecen la vida humana, pues fortalecen la formación moral y la participación democrática.

Tabla 4. Capacidad de Afiliación y Colaboración. Algunas competencias digitales de los estudiantes

ESTANDAR	DESCRIPCIÓN
Marco común de competencias digitales DICOM (2013)	Compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar con otras personas y colaborar con ellas haciendo uso de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes.
Matriz para el aprendizaje de habilidades digitales CHILE (2013)	Preparación de estudiantes para ser no sólo aprendices sino también miembros de una comunidad más amplia, con voz y con la capacidad de hacer una contribución. Las habilidades incluidas en esta dimensión deben entenderse como habilidades sociales, donde la capacidad para transmitir e intercambiar información e ideas con otros, así como también de interactuar y contribuir dentro de un grupo o comunidad es fundamental.
Competencias de Educación digital Argentina (2017)	Los alumnos se comunican y colaboran, contribuyendo al aprendizaje propio y de otros. Los alumnos buscan, organizan y producen información para construir conocimiento, reconociendo los modos de representación de lo digital.
Estándares ISTE para estudiantes (2016)	<p>Los estudiantes utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, para apoyar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje de Otros.</p> <p>Los estudiantes se comunican claramente y se expresan creativamente para una variedad de propósitos usando las plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados a sus metas.</p> <p>Los estudiantes usan herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando eficazmente en equipos local y globalmente.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los estándares

En síntesis, la capacidad de la afiliación y colaboración se hace posible particularmente en las interacciones educativas y académicas de los estudiantes; tales interacciones se establecen entre estudiantes de diversas regiones, disciplinas e intereses en el marco de la confianza y el

respeto mutuo que favorecen los actos de interacción comunicación y participación; también en las relaciones pedagógicas que se tejen en el proceso de la formación investigativa que se caracteriza

... por propiciar la transformación en el pensamiento, la cultura y la sociedad. Busca que el sujeto y la comunidad construyan saberes, desarrollen competencias y habilidades investigativas necesarias para la generación de conocimiento en diversos campos; ello, a partir de la mirada de la realidad en momentos históricos y condiciones culturales, tendientes a una visión propia de la ciencia. (García, 2018, p.11)

3.5.4.7. Habitar el propio entorno virtual

Es la capacidad que desarrolla el estudiante para hacer suyo el entorno virtual de aprendizaje, vivir en él como un espacio en el que transcurre la vida y la experiencia de la formación de manera distinta a la tradición presencial. En CEDUM (2019) se expresa que

El espacio adquiere nuevas formas, con contenido, dimensiones y modalidades, al parecer, en contradicción con las tradicionales formas de generar la enseñanza y el aprendizaje. En la práctica, la educación y sus maneras de operar están cambiando, dando paso a nuevos escenarios que se deben conocer y llenar de contenido epistémico, metodológico y teórico. (p. 10)

En estos escenarios se dispone de recursos digitales que responden a los lineamientos curriculares y pedagógicos y, tal como se mencionó al inicio de esta capa de significado, los EVA son una oportunidad para que el estudiante desarrolle otras capacidades.

El estudiante como un sujeto con capacidad de decidir establece las relaciones consigo y con Otros, transita de manera autónoma en su entorno virtual entre los recursos dentro y fuera de la plataforma educativa en aras de facilitar y mantener las interacciones individuales y colaborativas. Para Nussbaum (2012) es la capacidad de control del propio entorno, en la cual se diferencian dos dimensiones: la política y el material.

La dimensión política se encuentra relacionada con la participación efectiva en las decisiones políticas que gobiernan la vida; para este caso,

es la cadena de decisiones, manifestaciones y el tejido de relaciones que conforman la experiencia educativa, y en las que las normas están referidas a los acuerdos para las interacciones, la comunicación, el trabajo en colaboración del cual se derivan las construcciones colectivas de conocimiento.

Tabla 5. Relación de las interacciones individuales y colectivas de un estudiante en el EVA

Interacciones Propuestas	Visitas al recurso
Tarea: Actividad colaborativa - Momento individual	49
Tarea: Momento de construcción colectiva	45
Tarea: Actividad autónoma	35
Foro: Foro académico	33
Archivo: GUIA	16
Curso: Electiva II Educación Ambiental	6
Consulta: Segundo chat académico	5
Encuentro sincrónico: Chat de seguimiento y realimentación	4
Encuentro sincrónico: Primer chat académico	3
Total general	196

Fuente: Elaboración propia con base en reporte de la plataforma educativa

La tabla permite inferir que el estudiante tiene un importante compromiso consigo mismo y con sus responsabilidades académicas por cuanto el número de interacciones, en lo individual representa la mayor proporción en el acceso a este tipo de recursos con 133 interacciones distribuidas en el momento individual, la actividad autónoma, el foro académico y la guía de actividades.

Y la dimensión material, tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de *razón práctica y la capacidad del reconocimiento mutuo* (las cuales se describieron en este apartado). Según Gallego y López (2012), el entorno virtual de aprendizaje propicia al estudiante la creación de una zona propia para la construcción del conocimiento, de trabajo con otras personas; entonces la capacidad de decisión para habitar el propio entorno, vincula otras capacidades como la *imaginación, el conocimiento y la interacción creativa*.

El estudiante como un sujeto con capacidad de acción, al habitar el propio entorno virtual, moviliza su formación moral con capacidades fundamentales que enriquecen la vida humana como *la afiliación, la emoción, la imaginación y el reconocimiento* (que se presentaron en este apartado), las cuales permiten cimentar el sistema de relaciones que él establece. Justamente, las acciones se movilizan por sus intereses para

- Establecer lazos emocionales para vivir con y para los demás.
- Contribuir a la transformación social.
- Reconocer el dolor ajeno, entender las razones del sufrimiento del Otro.
- Emitir juicios responsables y ver el mundo desde el punto de vista del Otro.
- Negociar riesgos, perseverar académicamente y adaptarse a las restricciones.
- Reflexionar y hacerse consciente sobre sus emociones y los sentimientos derivados de ellas.
- Comunicar de manera sensible las emociones y emitir juicios morales.
- Abordar, de manera autorregulada, pertinente y oportuna sus metas formativas.

Asimismo, habitar el propio entorno virtual implica para el estudiante concertar entre los razonamientos científicos, investigativos y el mundo sensible; también encontrar articulaciones entre la normativa institucional, los acuerdos para la vida en común con la experiencia dentro y fuera del entorno.

El estudiante, como un sujeto con capacidad de agencia, crea su propia identidad con la cual habita su entorno virtual. De acuerdo con Páez et al. (2005) la identidad está íntimamente relacionada con el auto-concepto y con las creencias que uno tiene sobre cómo lo Otros le ven (p. 15). Por ello, la identidad individual se estructura a partir de los procesos de autorregulación y autoevaluación que el estudiante realiza durante el aprendizaje, en la que centra la atención sobre sí mismo, deriva su autovaloración y avanza en un mayor conocimiento de sí y organiza sus acciones en aras de una satisfacción de sus logros.

En lo colectivo, la identidad se construye a partir de los rasgos de las interacciones en el entorno, las cuales no solamente caracterizan al estudiante, sino que lo diferencian de los demás dadas las particularidades como las ideas, la cultura, los intereses, el liderazgo y los modos de participar, entre otros. La identidad colectiva da cuenta de la adaptación y afiliación social del estudiante en su relación con los Otros; también evidencia cumplimiento de las normas. Al respecto, Páez et. al (2005) mencionan aspectos reguladores para el estudiante en la identidad colectiva:

Algunas personas tienen una alta conciencia pública y utilizan las reacciones de los otros para orientar su conducta... La auto-eficacia y el control se asocian al bienestar y la adaptación social... La alta auto-vigilancia se asocia a una menor congruencia entre actitudes y conductas... Las personas con alta auto-vigilancia tienen relaciones sociales diferenciadas y numerosas. (p. 15)

De acuerdo con lo anterior, la capacidad de habitar el propio entorno posibilita la construcción de identidad individual y colectiva, así el estudiante moviliza otras capacidades como la adaptación, personalización, la razón práctica, la afiliación y la interacción creativa; evidenciadas en la manera como se hace cargo de sí mismo; en las relaciones del estudiante con los Otros, en su tránsito por los contenidos, en la configuración de su propia ruta de aprendizaje. Asimismo, con la creación y gestión de las mediaciones que le permitan potenciar y compartir sus sentimientos, juicios y aprendizajes.

El estudiante como un sujeto que se sitúa, habita el propio entorno y desarrolla capacidades para la ciudadanía informada, reflexiva y participativa. La ciudadanía informada que se construye a lo largo de la formación disciplinar, investigativa y las experiencias cotidianas las que, en conjunto, posibilitan la elaboración de juicios que no están sujetos a la autoridad institucional, científica, política o religiosa (Nussbaum, 2005, p. 20). La ciudadanía informada también está representada en las relaciones e interacciones en una sociedad interconectada con aspectos diferenciales de la cultura, la comunicación, las creencias y los modos de pensar; es decir que, el estudiante demuestra apertura a la diversidad como una forma de cultura.

La ciudadanía reflexiva, para Nussbaum (20005), permite cultivar la humanidad en el estudiante, ya que lo forma como un ciudadano en el mundo multicultural y multinacional de hoy. El estudiante fortalece la ciudadanía reflexiva cuando se involucra en debates profesionales, situacionales, culturales y contextuales frente a los problemas sociales en los cuales reconoce el valor de la vida humana y, por ende, se identifica con ellos. La ciudadanía participativa se caracteriza por *la colaboración, la empatía, la imaginación* y la manera en que se comparten emociones y aspiraciones en un mundo que es social; por ello, se desarrollan las capacidades humanas relacionadas con las obligaciones morales y sociales y, a la vez, se potencia la capacidad para que el estudiante enfrente la vida, interprete los problemas con sensibilidad, enfocado en la cultura.

En la Educación Virtual, la formación de la capacidad de habitar el propio entorno virtual se favorece con el direccionamiento que el profesor ofrece a los estudiantes, el acompañamiento del tutor y las orientaciones de la guía de actividades. El profesor apoya al estudiante para que pueda explorar y comprender sus experiencias, incrementar las opciones de aprendizaje, potenciar la responsabilidad de su educación y adquiere autonomía mediante las orientaciones que le permitan avanzar en la construcción y reconstrucción de conocimientos acciones y valores (CEDUM, 2019, p. 37). El tutor de apoyo, a través del seguimiento permanente al proceso de formación de los estudiantes y la motivación para que ellos profundicen en los contenidos propuestos, entreguen oportunamente las actividades, asistan a los encuentros con el profesor, aprovechen las herramientas tecnológicas para la comunicación y la interacción.



Capítulo Cuatro

Validación del modelo de las capacidades humanas en la educación virtual

Este capítulo conceptualiza y valida la lista de capacidades humanas en la Educación Virtual en perspectiva de la justicia social, la dignidad humana, la educación liberal y la virtualidad. Primero, en la conceptualización considera al estudiante capaz de decidir, actuar, agenciar y ser situado; estas concepciones son el eje conductor en la presentación de las capacidades de la lista, las cuales contrasta y analiza a la luz de los principios de la educación a distancia y los referentes teóricos. Segundo, valida el enfoque a partir de la profundidad de las estructuras de significado y genera la espiral de las capacidades humanas (modelo estructural de explicación a los fenómenos de la cotidianidad institucional), con la cual 1) objetiva la formación de las capacidades del ser individual, social y cultural, 2) ubica las capacidades en cada dimensión del ser, 3) discute el carácter irreductible de la lista de capacidades al contrastarla con otras listas de capacidades y 4) plantea las reflexiones sobre la formación en el contexto del entorno virtual. Por lo dicho, conceptualizar y validar la lista de capacidades humanas entrega orientaciones de carácter teórico-práctico para comprender y apropiarse la Educación Virtual en la perspectiva que se asume en la investigación

Este estudio se fundamentó en el enfoque fenomenológico hermenéutico. En la fenomenología, en tanto nos invita a ir a las cosas mismas, a aprender de la experiencia vivida, en este caso, para abordar la investigación de la forma como se desempeña la educación virtual, para convertir en asunto teórico un problema que está ligado a nuestra experiencia laboral. Hermenéutico, porque se arma a través de la articulación de la trilogía entre explicar, comprender e interpretar. Se soporta en el momento de la **explicación**: el análisis estructural de los niveles de significación, la explicación de los recursos empíricos, de las acciones típicas y de las interacciones en los entornos virtuales y en la exposición de los documentos y obras escritas que presentan los lineamientos, conceptualizaciones y prescripciones institucionales. Se estudia en el momento de la **comprensión**: de los niveles de significación de los sistemas de relaciones, reglas e hilos de significados que rigen las acciones humanas en la educación virtual. Y en la **Interpretación** de los significados profundos que permiten descubrir los tipos de valores que se pretenden alcanzar en la formación de las capacidades humanas.

Además, el presente trabajo contrasta, de manera transversal, dos modelos educativos teóricos y prácticos de hoy. El primero, es un modelo de educación para la renta que está enfocado en la educación para dar respuesta a las necesidades productivas y economicistas acordes con las demandas del país, y donde las políticas educativas determinan unos perfiles profesionales dirigidos hacia el desarrollo productivo; tiene el propósito de contribuir al crecimiento económico y ampliar las capacidades para que las personas suplan las necesidades básicas establecidas por los índices de desarrollo humano. El segundo, es un modelo de educación para el desarrollo humano, cuyo enfoque es la formación integral y la vida buena; pretende poner en el centro a la persona como un fin en sí mismo, tiene el propósito de disponer las oportunidades y potenciar las capacidades para que la persona tenga el tipo de vida que valora y pueda estar por encima de los niveles esenciales de la dignidad humana.

Las tres grandes categorías teóricas articuladas en los resultados son: la formación, las capacidades humanas y la educación virtual. La formación con el enfoque de las capacidades humanas considera al estudiante un ser integral (ser individual, social y cultural) que está en el centro de los fines educativos, lo considera como un ser capaz de decidir, agenciar su propia vida y ser un sujeto situado, que aprovecha

las oportunidades con las que cuenta en la Universidad; en el caso de Educación Virtual las oportunidades están definidas en las políticas y lineamientos que se materializan en estrategias educativas en entornos virtuales de aprendizaje. Las capacidades humanas se entienden como los estados, habilidades y acciones del estudiante y las cuales se amplían en la búsqueda de una buena vida; en el ámbito educativo, estas búsquedas son sus propias realizaciones personales y profesionales (aprender a aprender, aprender a lo largo de la vida, entre otras). La Educación Virtual es un proceso formativo que implica interacciones mediadas por tecnologías; y formar en capacidades humanas exige entender la necesidad de la reflexión y conciencia sobre los fines de humanidad (enfoque filosófico) en los actos educativos y en la práctica (enfoque pedagógico) de enseñanza aprendizaje para una ciudadanía global.

El estudio hermenéutico de las estructuras de significado permitió concluir que en la cotidianidad institucional se amplían las capacidades humanas con enfoque de educación liberal, humana y en atención a las particularidades de la virtualidad. Por eso, la lista de capacidades se sustenta en los fines (formación integral) y valores (individuales, sociales y culturales) de la educación en modalidad virtual y en las oportunidades (curriculares, pedagógicas y de interacción) con las que cuenta el estudiante para ampliar sus capacidades.

La lista de capacidades logra articular los aspectos teóricos y prácticos de la Educación Virtual: en lo teórico, tiene fundamento en el enfoque propuesto por Nussbaum (2005) desde los principios de la justicia social, la dignidad humana y la perspectiva humanística relacionada con la conciencia histórica, el arte y la formación en valores. Y en lo práctico, articula el currículo (formación, disciplinabilidad, flexibilidad y contextualización) con la pedagogía para la virtualidad (participativa y colaborativa) y se objetiva en entornos virtuales de aprendizaje (personalizados y adaptables). Se representa en la espiral de las capacidades humanas, Según Ricoeur (2008)

Se puede generalizar un modelo estructural de explicación a todos los fenómenos sociales que presentan un carácter semiológico; dicho de otra manera, en la medida en que sea posible definir en su nivel las relaciones características de un sistema semiológico; la relación general entre código y mensaje, las relaciones entre las unidades específicas de código, la es-

estructura de la comunicación concebida como un intercambio de mensajes etcétera. En la medida en que el modelo semiótico sea válido, la función semiótica o simbólica, que consiste en sustituir las cosas por signos y en representar las cosas por medio de signos, parece ser algo más que una superestructura de la vida social. (p. 78)

Finalmente, el trayecto fenomenológico hermenéutico, que orientó la tesis, nos permite expresar la apropiación que hemos logrado, como también, mi compromiso personal con la Educación Virtual; esta apropiación se presenta en los cierres y aperturas, como actos de donación a la comunidad educativa y científica y busca abrir horizontes para la investigación sobre esta modalidad educativa.

El análisis hermenéutico, develó la profundidad de las estructuras de significado que se representa en una espiral de la formación de las capacidades humanas. Surgió como conclusión de las capas de significado que se develaron a partir de aquello que tratan los documentos y obras escritas, los actos de habla y las acciones humanas, desde las cuales, en el proceso de explicar, comprender e interpretar, se logró mostrar la clase de mundo que se abre desde su significado profundo.

Lo que queremos comprender no es algo oculto detrás del texto, sino algo expuesto frente a él. Lo que se debe comprender no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible. La comprensión tiene menos relación que nunca con el autor y su situación. Quiere captar las proposiciones del mundo abiertas a las referencias del texto. (Ricoeur, 2008, p. 78)

En cuanto al significado se develó en tres capas, que se desarrollaron en capítulo anterior: *la vivencia, que se representa en las rutas de interacción y sus resultados, la intención de la interacción y la significación de las intenciones de la formación de las capacidades humanas en Educación Virtual*; esta última capa de significado ofrece una nueva mirada a los valores y los fines de la formación y a la naturaleza y estructura de las capacidades humanas. En conjunto, estas capas de significado justifican y soportan la espiral con la que se representan los fines de la formación con enfoque de las capacidades humanas en la Educación Virtual.

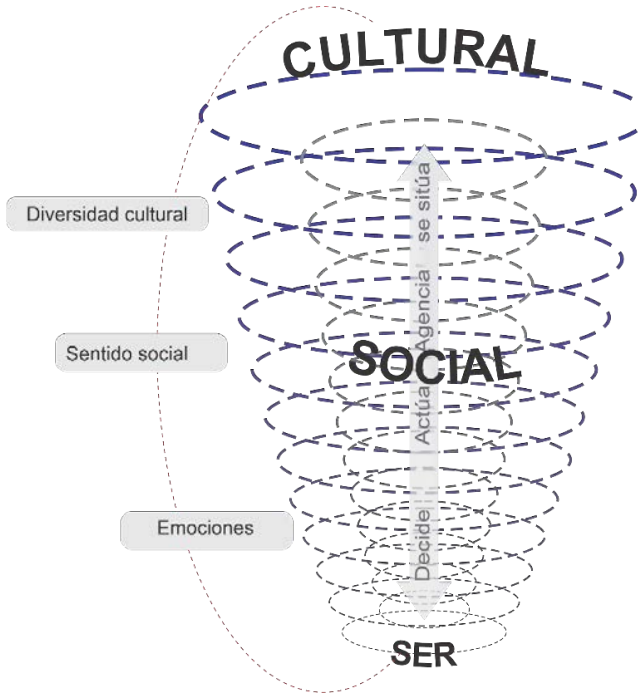
La validación da cuenta de la interpretación crítica que se realizó para encontrar las interrelaciones en las que se originan y amplían las capacidades humanas en la formación un programa de Maestría en modalidad virtual. Entonces se realizó la problematización sobre los planteamientos de las políticas educativas nacionales e internacionales (en las cuales se presentan la formación con enfoque para la productividad y el desarrollo humano, la primera con mirada economicista y la segunda para el desarrollo social), ambas en perspectiva de los aportes que cada persona puede hacer al progreso económico, científico y tecnológico del país, nos llevó a indagar sobre la formación con enfoque de las capacidades humanas en la que se considera que la persona, además de aportar al progreso económico y social, es un fin en sí misma. Precisamente, la educación a distancia y virtual se reconoce como una modalidad de educación que brinda un escenario alternativo para el desarrollo de la persona, dada la oportunidad flexible para el acceso a procesos de formación pertinentes a sus necesidades individuales, profesionales y laborales, y en la cual se espera que cada persona potencie sus capacidades. Por ello, el punto de partida fue la búsqueda de la comprensión de los enfoques de formación y desarrollo humano para develar los significados de la formación de las capacidades humanas en la Educación Virtual.

De lo anterior, se concluye que, en las políticas institucionales, los fines educativos apuntan a la formación integral para favorecer la transformación individual y social que permita generar desarrollo en la región mediante el acceso a la educación y la garantía del ejercicio de los derechos. En este contexto, el estudiante se concibe como un ser humano integral en relación con su medio ambiente natural y cultural, factores que sufren modificaciones de manera recíproca. En complemento, considera que el desarrollo se favorece con la apropiación de la experiencia social acumulada y culturalmente organizada en la comunidad, en la que toda persona tiene un potencial de desarrollo en la medida en que interactúa con otras personas (Umanizales, 2014). Estos fines de la formación integral potencian los estados, acciones y habilidades del estudiante desde una perspectiva multidimensional con la que se favorece la ampliación de sus capacidades humanas.

4.1. Formación del ser: espiral del ser individual, social y cultural

La formación de las capacidades humanas la formación de las capacidades humanas del ser en la Educación Virtual muestra la interconexión en las dimensiones individual, social y cultural; las capacidades se develaron en la comprensión de que el estudiante es un sujeto autónomo: capaz de decidir, actuar, agenciar y ser situado con fundamentos en la emoción, el sentido social y diversidad cultural, como muestra la figura 13: Formación del ser: espiral del ser individual, social y cultural.

Figura 13. Formación del ser: espiral del ser individual, social y cultural



Fuente: Elaboración propia

En la educación en modalidad virtual, específicamente en la universidad objeto de estudio, el manejo de las emociones explica el interés o desinterés por la afiliación, la empatía y la colaboración con los Otros;

estas capacidades, con fundamento en los principios de respeto y reconocimiento, aportan a la formación integral del estudiante, ya que lo hacen consciente de sus propios razonamientos basados en el discernimiento; así, equilibra emociones con los saberes disciplinares y científicos. Las emocionales influyen en la vida académica, social y laboral del estudiante, impulsan las decisiones y actuaciones autónomas que realiza; motivan la capacidad de decisión y actuación para movilizar y combinar otras capacidades, estados y disposiciones; es decir, impulsa la autonomía para sus propias realizaciones. Entonces, se resalta la importancia de la relación entre las emociones y la autonomía como una actitud vital caracterizada por la manera como el estudiante usa las capacidades y el conocimiento que tiene de sí mismo para ser y realizar acciones en búsqueda del desarrollo de nuevas capacidades.

Las emociones se encuentran vinculadas con las vivencias, las experiencias y los conocimientos que desarrolla y apropia el estudiante respecto a la realidad. Sin embargo, son reducidos los espacios e interacciones para que los estudiantes manifiesten las emociones que se generan por las percepciones y sentimientos relacionados con procesos individuales y colaborativos a través de los cuales se forman; esta debilidad también se identifica en el ámbito nacional por los escasos lineamientos en las políticas educativas para virtualidad, particularmente en la formación de las emociones. En la Ley General de Educación del Congreso de la República y el Decreto 1330 del Ministerio de Educación Nacional, documentos que regulan los programas de educación superior en modalidad virtual, no se especifica la importancia ni la normativa para la incorporación de estas capacidades.

Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006) menciona elementos pedagógicos, estima que en los Entornos virtuales de aprendizaje en educación superior

Es necesario pensar en construir nuevos dispositivos pedagógicos, que lleven a la reflexión sobre lo que se está haciendo con las nuevas generaciones con relación a sus necesidades productivas, emocionales y al desarrollo de competencias para que puedan pensar y actuar por su propia cuenta en un mundo cada vez más crítico e incierto. (p. 56)

Los avances del país en la formación de las emociones otorgan prioridad a la educación para el trabajo y la integración de los sujetos en

la vida social bajo la denominación de competencias socio-afectivas y ciudadanas, ubicadas en la categoría de competencias transversales; para ello, en el 2004, se creó la Mesa Nacional de Competencias Transversales y Socioemocionales (MNCTS) con el fin de dialogar, construir conocimiento y consolidar rutas de acción sobre el desarrollo de competencias transversales.

Inicialmente, se enfocó en la población vulnerable para desarrollar capacidades para su ubicación laboral. En el 2015 se focalizó en el sector trabajo cuyo objetivo era el fortalecimiento del capital humano. En el 2016 se centró en la formación para la cualificación de competencias y el papel de las competencias transversales en la educación terciaria. En el 2017 estuvo centrada en el diseño de herramientas que permitieran impulsar las competencias transversales y socioemocionales en el sector de educación y empleo. En el 2018 avanzó en la consolidación de un listado genérico de competencias transversales que permita a los sectores de educación, salud, inclusión social y empleos, integrar competencias comunes; a la fecha la MNCTS enfatizó en el diseño del Diccionario de Competencias articuladas con los pactos por la equidad, la transformación digital (hacia una sociedad digital e industrial 4.0), la cultura y economía naranja y la igualdad de la mujer, entre otros (DPN, 2019).

Las prospectivas nacionales se presentan de manera global para la vida laboral y la educación en general, tal como se expresa en los planes y proyectos del Estado. En el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, las competencias socioemocionales y ciudadanas son claves para el desarrollo integral de la persona y constituyen un elemento central para lograr una educación de calidad; tales competencias le permiten al individuo ejercer plenamente su ciudadanía, tener resultados positivos en sus relaciones interpersonales y en sus proyectos académicos y profesionales. En consecuencia, se proponen “estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades en diseño para la innovación y habilidades socioemocionales relacionadas con trabajo colaborativo, adaptabilidad, multiculturalidad y emprendimiento” (Presidencia de la República, 2018, p. 652). También estrategias en la formación de docentes y en la gestión institucional, consignados en el Plan Decenal de Educación:

Garantizar en la formación inicial, continua y avanzada de educadores el enfoque de educación inclusiva, el enfoque de

derechos, el uso pedagógico de las TIC y el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, para la construcción de paz y equidad (Presidencia de la República, 2017, p. 44).

Es decir, se busca implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio-emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo. Asimismo, fortalecer los mecanismos internos y externos de fomento, gestión y evaluación institucional, curricular y del aprendizaje en el sistema educativo, relacionados con los procesos y procedimientos para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas (Presidencia de la República 2017, p. 54).

En el documento de la Misión de los Sabios, Colombia hacia una sociedad del conocimiento, se menciona que son “las habilidades socioemocionales, incluidas las competencias ciudadanas, son cruciales no solo en sí mismas sino también porque afectan positivamente muchos logros deseables en la vida, incluyendo el bienestar individual, el desarrollo cognitivo y el éxito laboral” (Presidencia de la República, 2019, p. 51). Los expertos de la Misión son enfáticos en la importancia de procesos formativos que vinculen ampliamente la emoción en países que han sido víctimas de conflictos armados, donde este tipo de educación y la memoria histórica pueden reducir las secuelas de las violencias. Varias de sus recomendaciones son aplicables a la educación en modalidad virtual:

Desarrollar programas para promover las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas teniendo en cuenta los contextos locales, la participación de las comunidades y la educación en memoria histórica con el objetivo de promover el bienestar personal, la democracia y la construcción de paz, especialmente en comunidades que han experimentado diversas formas de violencia. (Presidencia de la República, 2019, p. 266)

Considerando el beneficio y valor de las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas, su desarrollo

debe ser una prioridad. A pesar de los avances logrados en el campo de las competencias ciudadanas, se considera necesario implementar y escalar programas que hayan demostrado generar un impacto en esta área, al igual que aquellos que, de manera exitosa, logren la promoción de habilidades socioemocionales y generen bienestar. (Presidencia de la República, 2019, p. 276)

Al respecto, organismos internacionales y nacionales que se ocupan de la formación para el desempeño profesional y laboral, en la actualidad plantean la importancia que tienen las emociones en estos campos humanos y se refieren a las emociones como competencias socioemocionales y habilidades emocionales. El Fondo Económico Mundial (WEF) llama la atención sobre la insuficiente priorización de las habilidades emocionales en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dado que los formuladores de políticas y los educadores dan prioridad al desarrollo de habilidades de áreas que consideran fundamentales en los planes de estudio educativos. Si bien muchos padres y maestros reconocen el potencial para que las TIC aporten al desarrollo de habilidades emocionales y sociales, en general, ellos consideran que son idóneas para reforzar habilidades específicas y para mejorar la productividad de los profesores (WEF, 2016).

Las emociones soportan el desarrollo de otras capacidades del estudiante para su actuación social, profesional y en la diversidad cultural; es una tendencia mundial, con la que se busca el equilibrio entre las habilidades disciplinares, científicas y tecnológicas. Así, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa para la evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en sus marcos de referencia, expresan que las emociones favorecen procesos de autogestión emocional que influyen en los desempeños académicos y laborales de las personas. En lo académico “la regulación emocional relacionada con la metacognición, la autosuficiencia y el pensamiento crítico que posibilitan al estudiante ser resistente al estrés, controlar sus emociones y demostrar optimismo” (OCDE, 2018, p. 20).

También considera que las habilidades emocionales como la perseverancia, el autocontrol, la responsabilidad y la curiosidad son esenciales para la participación, la colaboración, el desempeño académico,

el desarrollo de otras habilidades cognitivas y el compromiso con los logros (OCDE, 2019b). En esta línea, se plantea que las emociones influyen de manera directa en la autosuficiencia y la aplicación del pensamiento crítico con el cual se controlan: las habilidades para el aprendizaje, la toma de decisiones, el manejo del entorno de aprendizaje y las actitudes frente a las problemáticas cotidianas, como lo expresa la Universidad de Cambridge en su marco de referencia (Cambridge University Press, 2019, p. 5).

Respecto al sentido social, la OCDE (2019) y la UNESCO (2017) coinciden en que las habilidades emocionales se encuentran en estrecha relación con las habilidades sociales y cognitivas; por eso, posibilitan el desarrollo de otras capacidades como la reflexión y evaluación de las situaciones en el contexto cultural, la aplicación del pensamiento crítico para evaluar y cuestionar ideas y soluciones, los juicios morales para alcanzar las propias metas y para estructurar los valores que contribuyen a la formación de una ciudadanía del mundo.

Justamente, la formación ciudadana se favorece con el manejo de las emociones basada en tres dimensiones, entre ellas la socioemocional, con la cual el estudiante desarrolla sentido de pertenencia a una humanidad común con la que comparte valores, responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad (WEF, 2016, p. 12). Un criterio para evaluar las competencias y habilidades socioemocionales que expresa la OCDE (2018) en las pruebas PISA, es la actitud de mentalidad global que se demuestra cuando las personas se consideran ciudadanos de mundo con compromisos y obligaciones para con el planeta y con los demás seres humanos con los cuales tiene relación, independiente de su cultura y su contexto:

Se refiere a las habilidades cognitivas y sociales que los individuos necesitan para comprender cómo piensan y sienten otras personas. Es la capacidad de identificar y asumir puntos de vista a menudo conflictivos, ponerse en el lugar de otra persona. La toma de perspectiva no supone únicamente imaginar el punto de vista de otra persona, sino que también implica comprender cómo diferentes perspectivas se relacionan entre ellas. Comprender las perspectivas de otras personas facilita interpretaciones más maduras y tolerantes de las diferencias entre los grupos. (OCDE, 2018, p. 22)

Se pudo interpretar que la formación de las emociones posibilita la sensibilidad al contexto y a la cultura porque aporta a la comprensión de las diversidades culturales; de acuerdo con la UNESCO (2017a), la emoción es “esa capacidad que implica autoconocimiento cultural, conciencia sobre las otras culturas, conocimiento general y específico de la cultura, conciencia sociolingüística y adaptación cultural” (p. 15). Todo ello requiere sensibilidad emocional y social, así mismo compromiso y perseverancia para que el estudiante se disponga a consolidar los valores individuales y colectivos. La consolidación de dichos valores es posible mediante diálogos interculturales a partir de los cuales se da el intercambio abierto y respetuoso de la visión de los individuos y los grupos en diferentes contextos, etnias, culturas y lingüísticas.

En el campo laboral, el desarrollo emocional se considera una megatendencia de futuro (OCDE, 2019a), dado que determina la sociabilidad, el cuidado y el respeto por el otro, por sus ideas y sus diferencias; la persona pone en juego el grado de percepción social para comprender las actitudes e interactuar con los demás. Por ello, las capacidades emocionales son necesarias para el desarrollo de todas las competencias genéricas y específicas y resultan relevantes en los nuevos empleos (OCDE, 2019b). Es de resaltar que las emociones fortalecen la capacidad de agencia con las que las personas logran transformaciones individuales y sociales como lo expresa la Comisión Europea (2019):

Incluye la capacidad de afrontar la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, apoyar el bienestar físico y emocional de uno, mantener la salud física y mental, y poder llevar una vida consciente de la salud y orientada al futuro, empatizar y gestionar los conflictos en un contexto inclusivo y de apoyo (p. 13).

Se concluyó que otro fin de la formación integral es potenciar al estudiante como agente de transformación social y progreso. Para tal fin, son determinantes la ampliación de la capacidad de agencia y el ser situado, pues posibilitan, por un lado, la transformación individual que impacta de manera directa en su proceso de aprender a aprender y aprender para toda la vida; estos aprendizajes se alcanzan con el desarrollo de la autonomía puesta en el escenario social. Y, por otro lado, la sensibilidad al contexto, las lecturas de realidad social y humana y

las comprensiones del territorio y de mundo en aras de una formación ciudadana, ética, tecnológica y científica. Estos fines de la formación favorecen el desarrollo de un conjunto de capacidades relacionadas con los derechos humanos, tales como la participación y el reconocimiento de la diversidad cultural y se articula con los deberes derivados de los principios normativos y regulatorios de la educación y los sistemas productivos.

La formación para la participación implica la capacidad de decidir y actuar sobre los aspectos académicos y de aprendizaje, particularmente, con la conformación de grupos colaborativos y los aportes en los debates académicos; así mismo, con la vinculación en actividades de la formación disciplinar e investigativa para la construcción y apropiación social del conocimiento. Otra forma de participación en el ámbito educativo, es vincularse en decisiones de la vida en la institución educativa, por ejemplo, en la actualización curricular y crítica de las prácticas pedagógicas pertinentes con la formación. Sin embargo, en la actualidad la participación se limita a las acciones para recopilar percepciones de los estudiantes sobre la generalidad de las prácticas educativas como indicador para los sistemas de Acreditación y renovación curricular; entonces, conviene ampliar las oportunidades de participación activa en estrategias investigativas e innovadoras de las prácticas pedagógicas, didácticas y comunicativas para la formación en los programas en modalidad virtual. De acuerdo con la Misión de los Sabios, es necesario incrementar la participación de estudiantes y la comunidad en la toma de decisiones sobre la formación, las actualizaciones curriculares, los ajustes a las prácticas pedagógicas y propiciar la participación en actividades investigativas y pedagógicas (Presidencia de la República, 2019).

En el ámbito social, la participación comunitaria e investigativa mediada por recursos tecnológicos y redes son oportunidades para que el estudiante se sitúe frente a las necesidades, participe de manera informada y contribuya a reducir las brechas sociales como la inequidad, la discriminación y la exclusión; así, la participación social en un mundo conectado permite sensibilizar al estudiante frente a la realidad para identificar y reducir problemas relacionados con los Derechos Humanos en el territorio y en el mundo; en este escenario, las habilidades digitales abren posibilidades para la colaboración y la participación social y política. Al respecto, la OCDE (2019) estima que se debe sensibilizar sobre los beneficios de la colaboración cívica y apoyar el uso

de las competencias participativas en la sociedad y en la vida diaria; además, participar en organizaciones oficiales, grupos sociales, partidos políticos, comunidades de práctica y de aprendizaje son acciones que dan cuenta del desarrollo social cuando éstas se realizan de manera activa. Finalmente, considera que la necesidad de formar para la participación en las decisiones institucionales, locales y mundiales, la toma de decisiones políticas informadas, la vinculación en debates, la crítica en redes sociales y otras acciones que generan sentimientos favorables para la vida política.

En Colombia varios planes nacionales (Presidencia de la República, 2019, 2018, 2017) presentan una visión complementaria sobre la participación, la cual se plantea como un derecho que apunta al desarrollo nacional, en la medida en que las personas tengan oportunidades para ser actores de su propio destino, constructores de conocimiento y de sus capacidades. Esta capacidad individual se despliega en lo social, permite a la persona actuar en la perspectiva de derechos, justicia social y dignidad humana, comprender las condiciones de vulnerabilidad, exclusión y discriminación de diversas poblaciones y contribuir en la identificación, prevención y eliminación de prácticas, relaciones, situaciones y contextos que atenten contra los derechos individuales y colectivos (p. 83).

En ese sentido, organismos internacionales como la OCDE (2019a, 2019b), UNESCO (2017, 2015) y la Comisión Europea (2019, 2016), en sus marcos de referencia, consideran las capacidades de participación esenciales para la ciudadanía de mundo dado que movilizan la actuación como ciudadanos responsables con conocimientos políticos, éticos, humanos, sociales y laborales:

1. En lo político resaltan la necesidad de adquirir los conocimientos y la capacidad crítica sobre la vulnerabilidad de los derechos y los obstáculos que se puedan presentar ante la representación de grupos como mujeres, minorías étnicas, religiosas, personas en condición de discapacidad y jóvenes, entre otros.
2. En lo ético dan importancia a la formación de las actitudes, los valores, la preocupación por los demás y por el medio ambiente, la responsabilidad en la transformación personal y social y la adquisición de competencias para participar en la comunidad.

3. En los Derechos Humanos consideran relevante para el estudiante conocer las estructuras y sistemas de derechos locales, nacionales y mundiales, estar informado sobre las diferencias en los derechos en las naciones para analizar las desigualdades y las consecuencias en la gobernanza mundial.
4. En lo social manifiesta la necesidad de ampliar la capacidad de evaluar críticamente los asuntos de la justicia social que permitan disminuir la desigualdad, la discriminación, la exclusión en las que el estudiante pueda analizar los diferentes puntos de vista y tomar decisiones políticas con un compromiso cívico voluntario que contribuye a la resolución de problemas.
5. En el campo laboral la participación es una habilidad que se requiere desarrollar en los estudiantes para potenciar su vinculación activa en la vida productiva, por ello es clave reducir los obstáculos para que las personas accedan a un empleo.

Por lo anterior, la ampliación de la capacidad de participación en los ámbitos descritos requiere, y a la vez potencia, la capacidad del reconocimiento de sí y del reconocimiento mutuo como fundamento para ejercer los derechos y reconoce los deberes a nivel educativo, familiar, social, institucional con alcance en lo local, nacional y global. Particularmente, el reconocimiento mutuo es una capacidad que cimienta la mirada respetuosa de las libertades y realizaciones de los otros, viabiliza la diversidad cultural. Para Alessandrini (2017) es

La posibilidad de expresar un *igual respeto* para las personas de cualquier diversidad que tengan un perno de la democracia no sólo de matriz americana. La protección de la esfera de las libertades personales se refiere al individuo y no a sus acciones -este es el punto: es necesario ver los individuos como personas que toman decisiones y que pueden usar su libertad según cánones que no necesariamente debemos compartir. (p. 34)

El reconocimiento hace posible que el estudiante adquiera las realizaciones de la cultura y la familia al vincularse con los procesos históricos, culturales y sociales; estos se integran en la formación a través de las experiencias de aprendizaje contextualizadas y abre posibilidades para interactuar y aprender con otras culturas. La OCDE (2018) en la perspectiva de formar a los jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible considera que

Valorar la dignidad humana y la diversidad cultural contribuye a la competencia global porque ambos factores constituyen filtros críticos a través de los cuales los individuos procesan la información acerca de otras culturas y deciden cómo interactuar con los demás y con el mundo. Las personas que cultivan estos valores son más conscientes de sí mismas y de su entorno y están fuertemente motivadas a luchar contra la exclusión, la ignorancia, la violencia, la opresión y la guerra. (p. 27)

A este respecto, el presente trabajo concluyó que, en la educación virtual superior, se asigna importancia y valor a las acciones, saberes y estados con los que el estudiante conozca y tenga comprensión del contexto y del mundo, de tal manera que pueda ejercer una colocación política y plantear su punto de vista con fundamento en la formación moral y ética. Así mismo, en las prácticas de los profesores se develan intereses por la formación humana en la que el estudiante se reconozca y reconozca a los otros como sujetos históricos, sociales y culturales y que tal reconocimiento sea aprovechado para fundamentar su participación, interacción y diálogos en la diversidad cultural; cabe anotar que estos fines aún no se incluyen de manera intencionada en los modelos educativos Institucionales. En coherencia, se encontró que en el Sistema de Planificación de la universidad objeto de estudio, de Manizales se presenta la perspectiva sociopolítica del estudiante, al que se considera como una persona que transita por el mundo de la vida en la estructuración de la sociedad civil, de lo privado, de lo público, de lo político. El estudiante hace parte de un Estado Social de Derecho, del cual obtiene sus derechos y deberes como bases de una sociedad justa, respetuosa de las libertades individuales y colectivas. Por ello, la institución apunta a una formación humana y ciudadana con el aporte de la ética, la ciencia, la tecnología, la pedagogía y la gestión del conocimiento (Umanizales, 2014).

Precisamente, la colocación social y política de los estudiantes demanda alternativas formativas en el respeto por las libertades y la ampliación de las capacidades para reconocer y apreciar las diferencias culturales con lo cual cada sujeto puede contribuir a su propio bienestar, al desarrollo social y económico del país. En Colombia, la diversidad cultural es la constante; los planes nacionales expresan que:

Es una característica que puede generar procesos de desarrollo asociados a la gestión del conocimiento local y nacional

y por ello se requiere mayor conocimiento de las prácticas sociales de las comunidades específicas de idiomas locales y expresiones culturales que puedan ser base de nuevo conocimiento científico e incluso generar un mayor reconocimiento del Otro y de tener importantes efectos en el bienestar humano. (Presidencia de la República, 2019, p. 37)

En relación con estos planteamientos, se concluyó que las prácticas educativas en la Educación Virtual son nichos multiculturales en los cuales se configuran estrategias y se propician los espacios para que los estudiantes interactúen con personas de otras culturas, realicen actividad de aprendizaje en grupos colaborativos. Según la UNESCO (2017), “el trabajo colaborativo entre estudiantes es una forma de abordar la inclusión y la diversidad, su trabajo en y con la comunidad; las oportunidades para investigar problemáticas que les interesan, crear y realizar actuaciones en diversos ámbitos...” (p. 28).

En estos espacios la negociación, la toma de decisiones, las discusiones en torno a las problemáticas sociales, humanas y ambientales son prácticas intencionadas para la circulación de las percepciones, sentimientos y expresiones individuales y colectivas sobre situaciones en contextos diversos. Las prácticas educativas y los espacios de interacción se favorecen con las potencialidades de la modalidad de Educación Virtual en la que los sujetos se pueden relacionar con otros por distintos canales, con diversos códigos mediados por las tecnologías. En suma, la construcción de conocimiento a partir de las realidades que viven las diversas culturas hace posible la apropiación de los aspectos disciplinares y científicos con perspectiva local y global. Al respecto, la Misión de los Sabios en su informe considera que:

La diversidad cultural es una de las claves para las regionales inteligentes que requiere el país y para reconocer las maneras en que, a través de soluciones propias desde el punto de vista tecnológico, artesanal, cultural y científico; nuestras regiones pueden ofrecer modelos innovadores de solución a problemas extendidos en el mundo que pueden ser replicables y aplicables en la generación de nuevos tipos de conocimiento. (Presidencia de la República, 2019, p. 117)

En el ámbito internacional, el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural según la (UNESCO, 2017, 2015) son habilidades del

siglo XXI y de acuerdo con la OCDE (2019a, 2019b, 2018) son competencias necesarias para la ciudadanía de mundo, caracterizadas por:

- La capacidad de reconocer el valor de la propia humanidad y la de los demás.
- La importancia de valorar las contribuciones que las personas hacen a la sociedad. dado el aporte para el bienestar individual y social y para el desarrollo de las instituciones y la sociedad.
- La demostración de actitudes y valores que amplíen las capacidades para ser más inclusivos y reflexivos respecto a la diversidad social.
- La participación activa y autónoma en la democracia, en el diálogo intercultural y en la sociedad en general.
- La capacidad de elegir y perseguir los propios objetivos con el respeto de los derechos humanos, la dignidad de los demás y los procesos democráticos.

Después de identificar que los fines de la formación de las capacidades humanas en la Educación Virtual, se presentan de manera multidimensional y apuntan a un equilibrio con los aspectos sociales, laborales y productivos. Nos ocupamos de la idea de que una persona es un fin en sí misma y que las condiciones de buen vivir van más allá de los lineamientos del Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en los cuales el indicador del desarrollo humano tiene carácter económico; este fue el punto de partida para develar las capacidades humanas en la Educación Virtual, a partir de la cotidianidad institucional.

Entonces, se pudo concluir que, en la actualidad, los procesos educativos enfocados en capacidades humanas además de la formación disciplinar y profesional, también se consideran las capacidades vinculadas con las emociones, el sentido social, la diversidad cultural; con esto se apunta a ayudar a que los sujetos se hagan cargo de sí mismos y sean conscientes de 1) la sociedad a la que pertenecen, 2) lo que representa todo aquello de lo que él hace parte, 3) los problemas del tiempo y su condición humana en el mundo, 4) su situación de ciudadanía y 5) las oportunidades para una ciudadanía de mundo en los entornos digitales.

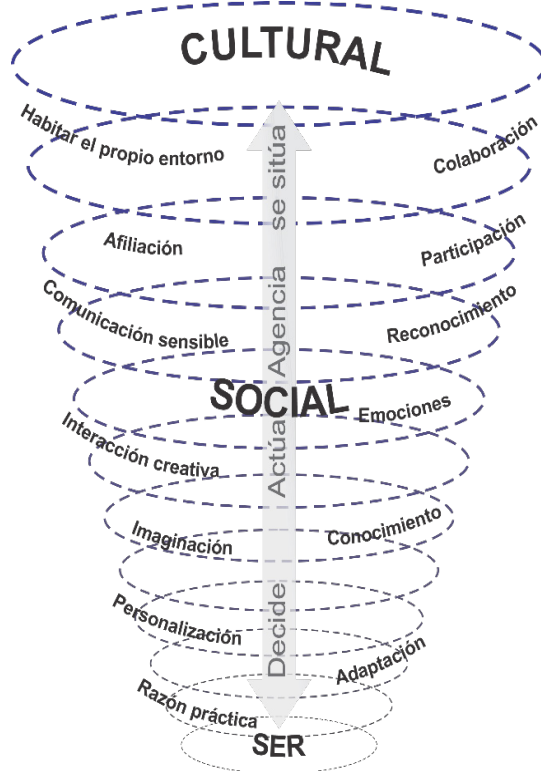
Dado que las lógicas con las que se estructuran los currículos y las prácticas educativas buscan resolver las necesidades de sostenibilidad institucional y las insuficiencias educativa del país como la pobreza, ex-

clusión, falta de acceso a la educación y la cobertura, resulta conveniente establecer lineamientos pedagógicos y políticas curriculares en las que se declare de manera explícita la transversalidad de las capacidades humanas en la Educación Virtual.

4.2. Formación del estudiante capaz: espiral de las capacidades

Se reconoce la importancia y pertinencia de la formación de las capacidades humanas individuales y sociales centradas en el reconocimiento de la persona capaz de dar forma a sus propias capacidades; por lo tanto, se resaltan el conjunto de capacidades humanas y su carácter irreductible frente a otras listas de capacidades (ver la figura 14).

Figura 14. Formación del estudiante capaz: espiral de las capacidades



Fuente: Elaboración propia

Según los resultados de este estudio, también concluye que la formación del estudiante en la dimensión del ser amplía las capacidades de la razón práctica, la adaptación y personalización, las emociones y comunicación sensible, ya que lo involucran, a partir de sus potencialidades y sus propias limitaciones, para interactuar, colaborar y aprender desde las situaciones sociales y humanas cotidianas. En lo social y cultural, las capacidades que se amplían son la interacción creativa, el reconocimiento y participación, la imaginación, el conocimiento, la afiliación, la colaboración y la capacidad de habitar el propio entorno. Estas capacidades no sólo se comprenden desde su naturaleza teórica sino también como acciones de agencia y colocación del estudiante ante la vida misma.

Con el fin de validar el carácter irreductible de la lista de capacidades, se realiza la discusión con otras listas de capacidades las cuales se relacionan en la tabla 6.

Para validar la lista de las capacidades se parte del enfoque de Nussbaum (2005, 2012) quien sostiene que las capacidades tienen importancia fundamental para las personas, con claras diferencias cualitativas que no están determinadas, exclusivamente, por escalas numéricas sino por aquellos elementos que la persona considera valiosos para la vida. La autora plantea diez capacidades centrales en estrecha relación con los derechos humanos y la diversidad, sobre todo, trata algunas capacidades referidas a la dignidad humana, al orden social o político vistas desde la justicia social y la importante influencia de los estudios sobre la desigualdad de género; incluyen talentos, capacidades internas, habilidades y emociones. La lista de capacidades de Martha Nussbaum se presenta con alcance universal directamente relacionadas con los derechos; estas son: 1. Vida, 2. Salud física 3. Integridad física 4. Sentidos, imaginación y pensamiento 5. Emociones 6. Razón práctica, 7. Afiliación 8. Otras especies 9. Juego 10. Control del propio entorno.

Tabla 6. Contrastación entre varias listas de capacidades humanas

Autor	Nussbaum, Martha (2005, 2012) Capacidades Humanas	Robeyns, Ingrid (2003, 2006) Sen's capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities	Walker, Melanie (2006) Capacidades en educación	García N, Martha L. (2020) Esta tesis. Capacidades en educación superior virtual
Alcance de la lista	Universal	Equidad de género	Educación Superior	Educación superior virtual
Nivel de abstracción	Alta	Baja	Baja	Baja
CAPACIDADES	1. Vida	1. Vida y salud física	1. Razón práctica	1. Razón práctica
	2. Salud física	2. Bienestar mental: poder ser mentalmente saludable	2. Resiliencia	2. Personalización y adaptación
	3. Integridad física	3. Integridad y seguridad	3. Conocimiento e imaginación	3. Imaginación, conocimiento e interacción creativa
	4. Sentidos, imaginación y pensamiento	4. Relaciones sociales	4. Disposición al aprendizaje	4. Emociones y comunicación sensible
	5. Emociones	5. Empoderamiento político	5. Relaciones sociales y redes sociales	5. Reconocimiento y participación
	6. Razón práctica	6. Educación y conocimiento	6. Respeto, dignidad y reconocimiento	6. Afiliación y colaboración
	7. Afiliación	7. Trabajo doméstico y atención no comercial	7. Integridad emocional, emociones	7. Habitar el propio entorno virtual
	8. Otras especies	8. Trabajo remunerado y otros proyectos	8. Integridad corporal	
	9. Juego	9. Refugio y medio ambiente		
	10. Control del propio entorno	10. Movilidad		
		11. Actividad de ocio		
		12. Autonomía en el tiempo		
		13. Respeto		
		14. Religión		

Fuente: Elaboración Propia

Las capacidades centrales propuestas por Nussbaum, se constituyen en un aporte fundamental puesto que la educación potencia las capacidades internas, entre ellas, lo cognitivo, físico, funcional y moral; y las combinadas referidas a las habilidades políticas, la confianza, la autoestima y las actitudes. Entonces, dota la lista de capacidades humanas en la Educación Virtual con una perspectiva universal enfocada en la dignidad y la justicia social. De igual manera, las capacidades combinadas de Nussbaum: la razón práctica, la afiliación y el control del propio entorno, son criterios de referencia para mi lista de capacidades, ya que permiten al estudiante aprovechar las oportunidades que tiene en entornos virtuales de aprendizaje para desarrollar capacidades de carácter individual, social y cultural.

El enfoque de Robeyns (2003) presenta una lista propia y expresa su preocupación por destacar que aspectos de desigualdad y desventaja de género se puedan reducir a través de las políticas; en consecuencia, se acerca a la interpretación de los funcionamientos y las capacidades propuestas por Sen (2000), quien considera que las capacidades son oportunidades reales, su naturaleza es referente para el debate, la evaluación y la emisión de políticas públicas. Un punto diferencial que propone Robeyns, son los criterios del contexto; adiciona funcionamientos relacionados con el tiempo, lo que representa desigualdades de género, dado que hay marcadas diferencias en la asignación de horario laboral, tiempo libre y tiempo autónomo los cuales considera problemas relevantes en la sociedad occidental.

En consecuencia, identifica capacidades como el trabajo doméstico y la atención no comercial, el trabajo remunerado y otros proyectos, las actividades de ocio, las labores que desempeña la mujer y que demanda una ocupación de su tiempo. La lista de capacidades es: 1. Vida y salud física, 2. Bienestar mental: poder ser mentalmente saludable, 3. Integridad y seguridad, 4. Relaciones sociales, 5. Empoderamiento político, 6. Educación y conocimiento, 7. Trabajo doméstico y atención no comercial, 8. Trabajo remunerado y otros proyectos, 9. Refugio y medio ambiente, 10. Movilidad, 11. Actividades de ocio, 12. Autonomía en el tiempo, 13. Respeto y 14. Religión. Pese a las coincidencias en las listas de capacidades de Nussbaum y Robeyns, hay una clara diferenciación en su enfoque de capacidades dado el carácter normativo que adopta esta última.

Las capacidades planetadas por Robeyns, aportan a la reflexión y concreción de la lista de capacidades humanas en la Educación Virtual, ya que la ampliación de las capacidades requiere de oportunidades reales, criterios y evidencias que permitan establecer cómo estas contribuyen al buen vivir en los contextos particulares de las personas y, para ello, son indispensables las políticas públicas.

Otra lista de capacidades fue pensada para la educación superior, propuesta por Melanie Walker (2007), la cual tiene como punto de partida el interrogante por los fines de la educación (enfoque filosófico) y cómo conseguirlos (enfoque pedagógico); la respuesta se orienta a partir de la teleología de la educación que considera el bien intrínseco del aprendizaje y la ciudadanía democrática, pensamiento que comparte con Nussbaum y desde unas pedagogías potenciadoras con criterios de justicia social (Walker, 2007) la cual es entendida como educación de por vida. Pese a que la educación superior constituye el objeto de estudio, los planteamientos podrían aplicarse igualmente a las escuelas e institutos tecnológicos. El argumento base es que la búsqueda de la equidad en la educación superior y el aprendizaje de por vida involucra el fomentar las capacidades del estudiante para funcionar (Nussbaum, 2000, Sen 1992, 1999, 2002. Al igual que Nussbaum (2012), Sen (2000), Robeyns (2003) y Walker (2007) manifiestan sus intereses por la igualdad y considera que las capacidades humanas son un asunto de la educación. En consecuencia, su lista de capacidades se elaboró siguiendo la metodología propuesta por Robeyns (2003) y son potenciadas en la educación superior; estas son: 1. Razón Práctica, 2. Resiliencia, 3. Conocimiento e imaginación, 3. Disposición al aprendizaje, 4. Relaciones sociales y Redes sociales, 5. Respeto dignidad y reconocimiento, 6. Integridad emocional, emociones y 7. Integridad Corporal. La articulación entre los fines de la educación y las pedagogías alternativas, son de carácter teórico y pueden ser discutidas para contextos y campos disciplinares específicos.

Las capacidades propuestas por Walker presentan un nivel más bajo de abstracción, lo que significa que se pueden implementar y fortalecer en los procesos educativos sin descuidar la fundamentación filosófica en la que se soportan. Esto, se convierte en un aporte a la lista de capacidades humanas en la Educación Virtual por el tratamiento teórico y la aplicación en la práctica pedagógica. También el alcance de universalidad que acoge en la teleología de la educación, basada en el concepto

del ser humano, donde la libertad y la dignidad son consideradas esenciales y finales (Boni et al., 2010, p. 127).

Varias capacidades en mi lista, se tratan a partir de las capacidades de Nussbaum y Walker: imaginación, emociones, razón práctica, afiliación y control de propio entorno); sin embargo, presentan particularidades en los estados, acciones y habilidades que potencia el estudiante en la Educación Virtual (valores, fines y mediaciones), tal como se presentó en el capítulo tres en la tercera capa de significado, en la cual se realizó el tratamiento teórico de cada capacidad humana.

Además, algunos lineamientos curriculares y pedagógicos favorecen reflexiones y acciones en torno a la participación, ciudadanía, sentido social, sensibilidad social, humana y ambiental, entre otras. Esto indica la pertinencia de la formación humana en la cotidianidad institucional y la importancia que se asigna a la concepción epistemológica en la cual se considera que el estudiante:

Pretende resolver, en versión de teoría del conocimiento, las condiciones de posibilidad de lo humano para el conocer; y en vía de la teoría de la ciencia, establecer condiciones de demarcación del conocimiento científico. De tal manera, que el ser humano establezca a través del conocimiento, la manera de relacionarse con el mundo en sus múltiples dimensiones personales, sociales y culturales para interpretar la realidad de acuerdo con los propósitos que persigue. (Umanizales, 2014, p. 253)

En la investigación, la mirada y el debate sobre la formación de las capacidades humanas en la Educación Virtual permite concluir que hay aspectos curriculares (currículo oculto) y pedagógicos que superan los lineamientos actuales, pensados para la modalidad presencial. Por tal razón, el enfoque de las capacidades humanas en la Educación Virtual, en aras de velar que el estudiante amplíe todas las capacidades, demanda la reflexión epistemológica, la definición de normativas y la actualización de los lineamientos que se materialicen en el entorno virtual. Ello, a partir de la valoración participativa en la que se involucren tanto las percepciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes, como la lectura del contexto nacional y global.

En consecuencia, un sistema de Educación Virtual que equilibre los fines de la formación de las capacidades humanas y las prescripciones de las políticas educativas colombianas establecidas en: 1) la Constitución Política (1991), que propende por una educación para el desarrollo económico basado en la ciencia, la tecnología y la innovación; y para el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; 2) La Ley General de Educación (1994), en la cual la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Y 3) La ley 30 de 1992, que considera la educación superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de potencialidades del ser humano de una manera integral.

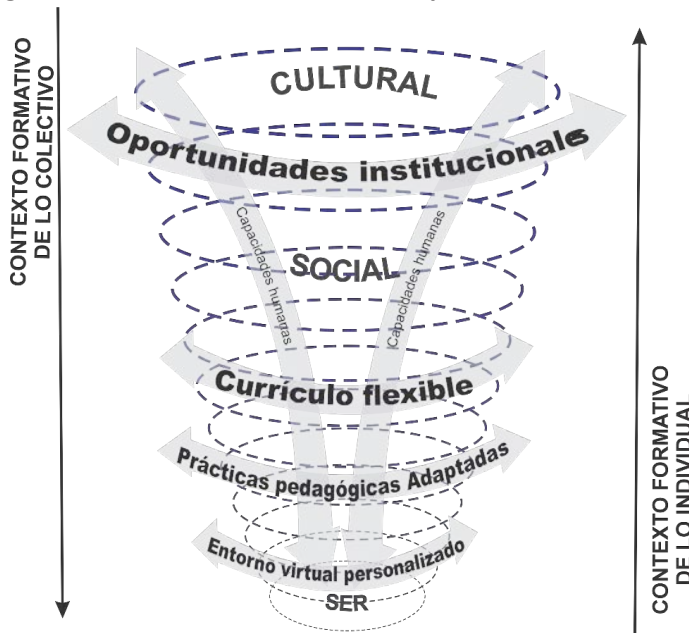
Organismos internacionales mencionan que las capacidades como la participación democrática, el reconocimiento, la diversidad cultural y las habilidades socioemocionales, entre otras, son elementos sustantivos de la ciudadanía mundial; en ese sentido, plantean la importancia de articular los valores institucionales con los fines de la educación para la ciudadanía mundial y, a partir de ahí, definir políticas adaptadas al contexto del país según factores del sistema de educación, las necesidades y la diversidad de los estudiantes y el contexto sociocultural, político y económico (UNESCO, 2015, p. 43). Lo anterior, necesariamente deriva en la transformación curricular, de las prácticas pedagógicas, los entornos de aprendizaje y la evaluación. En la práctica, la implicación curricular y pedagógica de las capacidades humanas en la Educación Virtual, consiste en brindar las oportunidades institucionales para ampliar las capacidades individuales y colectivas en entornos personalizados y sociales.

Dado que los fines de la formación integral son coherentes con la manera en la que se vive el currículo, se pudo interpretar la necesidad de la flexibilidad curricular, especialmente en los lineamientos y políticas focalizadas en la diversidad cultural y el sentido social. En la segunda capa de significado se develó una carencia sobre las oportunidades multiculturales para que el estudiante tenga relación con otras culturas, problemáticas y modos de vida. Tal aspecto en la actualidad requiere especial atención en los procesos curriculares, por lo tanto, la importancia de: 1) incluir y/o ampliar intercambios estudiantiles con

el aprovechamiento de las redes académicas e interinstitucionales las cuales cuenten con programas virtuales, 2) Potenciar la transversalidad curricular de las categorías institucionales, 3) Ampliar los contenidos y materiales que aborden problemas sociales, humanos y ambientales en el ámbito nacional e internacional, particularmente los referidos en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, 4) Incentivar la movilidad de los estudiantes en cátedras y procesos formativos internacionales y 5) Desarrollo de habilidades comunicativas en otros idiomas a través de variadas experiencias de aprendizaje como cursos, inmersiones, club de conversación, conferencias especializadas, materiales educativos; entre otros.

Respecto a las pedagogías, se requieren adaptaciones acordes con los procesos individuales y colaborativos con mediación de los EVA y de las tecnologías, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 15. Formación en contexto: espiral del entorno virtual



Fuente: Elaboración propia

En lo individual, consiste en disponer el contexto formativo “agentivo”¹⁹ para que el estudiante potencie y active sus disposiciones hacia el aprender a aprender y aprender para toda la vida, es decir, que se propicien estrategias y recursos para la autorregulación, la participación y el aprendizaje autónomo. Justamente, en la tercera capa de significado del presente estudio, se identificó la necesidad de disponer estrategias y generar espacios en los que el estudiante muestre la forma de involucrarse intelectual y emocionalmente en las experiencias de aprendizaje, también para que exprese la significación que asigna a los sucesos de los que aprende y la reflexión crítica sobre sí mismo. Para Ellerani (2017), representa un entorno en el cual los valores son transversales y expresa que en la tradición humanística se fortalece la pluralidad de valores, el interés y solidaridad por lo humano, las interconexiones socio geográficas y las competencias individuales (p. 61).

En lo social, consiste en implementar entornos virtuales con los espacios sincrónicos y asincrónicos diseñados pedagógicamente para generar significados colectivos acerca del conocimiento, los valores, la cultura, el contexto histórico y el conocimiento de las oportunidades sociales, económicas y políticas en el ámbito educativo, laboral y social. Por lo tanto, el contexto formativo debe ser expandido fuera del aula, en el sentido de permitir otras formas de aprender y gestionar los contenidos aprovechando los recursos del ámbito global. Hacer del entorno virtual un lugar en el que circulan los problemas del mundo y que posibilita al estudiante involucrarse en discusiones y reflexiones sobre ellos; estas reflexiones se aprovechan para la co-creación de co-

19 Es el espacio en el que se lleva a cabo la interacción con las tecnologías, la disponibilidad y la funcionalidad de los entornos y los servicios estudiantiles (Ellerani, 2017, p.167). Algunas características de los entornos agenciativos se basan en el contexto formativo de “Student Centered learning”, esto son: Procesos de reflexión continua. Diversidad de ambientes. Diferenciación de los estilos de aprendizaje, intereses y aprendizajes en contextos informales y no formales. Motivar e involucrar para aprender de manera eficaz. Experiencias continuas en las que los estudiantes puedan ser reconocidos en el contexto de aprendizaje de tal manera que desarrollen, profundicen y valoricen sus experiencias. control del aprendizaje; como un proceso en que los estudiantes se involucren en la proyección de los cursos, los programas y la evaluación. Distribución del poder en la creación de conocimientos co-construidos y transformados durante el proceso de aprendizaje. cooperación para aprender entre estudiantes y docentes lo que hace posible el desarrollo de conocimiento compartido con base en problemas de experiencias de aprendizaje (Ellerani, 2017, p. 181).

nocimiento a partir del discernimiento colectivo. Así mismo, propiciar, en el ámbito institucional, actividades comunicativas, culturales y de acompañamiento que vinculen al estudiante de la Educación Virtual como miembro activo de la comunidad educativa.

Respecto a la integración de las tecnologías, se requiere implementar prácticas pedagógicas para la virtualidad, fundamentadas en teorías contemporáneas con perspectiva cultural. También es necesario, en las experiencias de aprendizaje y en las interacciones en el entorno virtual, hacer explícitos los criterios para valorar las habilidades y estados del estudiante en los procesos comunicativos, creativos y colaborativos con mediación de las tecnologías; ello, en aras de avanzar en la ampliación de la capacidad de adaptación y personalización. Estos aspectos se develaron como carencias en la tercera capa de significado y se mencionan en algunas políticas recientes en Colombia, por ejemplo el Plan Decenal de Educación (2016-2026, p. 51), planteó el uso pedagógico de las TIC con el fin de impulsar el desarrollo de competencias para el siglo XXI y para ello, definió algunos lineamientos estratégicos para impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado en apoyo de la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida. Así, se abordan focos como:

- El aprendizaje de las TIC en contexto
- Gestión institucional en la incorporación de las TIC
- Actualización curricular
- Gestión de contenidos digitales
- Apropiación crítica de las TIC

En esta misma línea, el Gobierno Nacional en el CONPES 3988 de marzo de 2020, define las acciones de tecnologías para aprender en cuatro pilares:

- (i) Aumentar el acceso a las tecnologías digitales para la creación de espacios de aprendizaje innovadores, (ii) mejorar la conectividad a Internet de las instituciones educativas oficiales, (iii) promover la apropiación de las tecnologías digitales en la comunidad educativa, y (iv) fortalecer el monitoreo y la evaluación del uso, acceso e impacto de las tecnologías digitales en la educación. (DPN, 2020, p. 3)

En el ámbito internacional, justamente, la UNESCO (2015) expone orientaciones pedagógicas²⁰ para la ciudadanía del mundo, mediadas por tecnologías para aprender a aprender, favorecer la vinculación a redes y comunidades de aprendizaje y para la gestión de más y mejores contenidos; además, conceptualiza sobre entornos pedagógicos propicios para la educación de la ciudadanía mundial:

Seguros, incluyentes y atractivos. Tales entornos refuerzan la experiencia de la enseñanza y aprendizaje, respaldan diferentes tipos de aprendizaje, valorizan el conocimiento y la experiencia de los educandos y permiten la participación de alumnos de diversas procedencias. Igualmente, garantizan que todos los educandos se sientan valorados e incluidos, y fomentan la colaboración, la interacción sana, el respeto, la sensibilidad cultural y otros valores y competencias necesarios para vivir en un mundo diverso. Dichos entornos también proporcionan un espacio seguro para el debate sobre temas polémicos. (p. 52)

Entonces, los procesos de formación, las habilidades digitales y las capacidades cognitivas, relacionadas con ellas, no solo aplican en el aspecto pedagógico, sino que influyen en el ámbito local y global y en la vida laboral y profesional. En Colombia, se consideran una prioridad las habilidades digitales en toda la población, por la tendencia hacia la masificación de las TIC en todos los sectores del desarrollo del país; por ello, en el CONPES 3975 de noviembre del 2019 (DPN, 2019), en la política de transformación digital, se plantean estrategias para empoderar a la población en las habilidades necesarias para afrontar los

20 Evans, M. et al (2009) citado en UNESCO (2015) refiere pedagogías que 1) propicien un aula y un ethos escolar respetuosos, inclusivos e interactivos. 2) infundan enfoques pedagógicos centrados en el alumno y que tomen en cuenta su cultura, que sean independientes, interactivos y coherentes con los objetivos de aprendizaje. 3) integren tareas auténticas. 4) utilicen los recursos pedagógicos de orientación mundial que ayuden a los educandos a entender cómo encajan en el mundo en relación con sus circunstancias locales. 5) apliquen estrategias de evaluación concordantes con los objetivos de aprendizaje y las formas de instrucción empleadas para apoyar el aprendizaje. 6) ofrezcan oportunidades para que los educandos experimenten el aprendizaje en contextos variados, entre ellos el aula y actividades de toda la escuela y comunidades, abarcando de lo local a lo mundial. 7) destaquen al profesor o educador como modelo de rol. 8) utilicen a los alumnos y sus familias como un recurso pedagógico, especialmente en ambientes multiculturales

cambios locales y globales y en las estructuras sociales y económicas derivadas de la cuarta revolución industrial.

Lo anterior, pone en escena la importancia de hacer lectura de las tendencias de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), como vehículos para la participación y el ejercicio de los derechos. Así mismo, se requiere considerar las alternativas pedagógicas y de interacción abiertas y flexibles que se propician en los entornos personales de aprendizaje (PLE) caracterizados por la pluralidad y multimedialidad (comunicativa, tecnológica, simbólica y dialógica).



Capítulo Cinco

Aportes a la pedagogía de las capacidades humanas en la educación virtual

Este capítulo esboza aspectos teóricos y prácticos que aportan a la pedagogía de las capacidades humanas en educación virtual superior. A partir del análisis crítico y la profundidad epistemológica que tuvo esta tesis doctoral, se derivaron siete capacidades humanas que se amplían en los estudiantes cuando estos cuentan con oportunidades reales para el ejercicio de sus libertades. Para ello, es fundamental objetivar apuestas pedagógicas intencionadas y mediadas con tecnologías para la formación del ser humano con enfoque en la filosofía de las capacidades y la virtualidad.

En consecuencia, se plantea un *aporte teórico a la pedagogía de las capacidades humanas* que representa, en lógica categorial, la complejidad de esta perspectiva formativa y tiene soporte en el capítulo uno: La formación de las capacidades humanas y la educación virtual; en el capítulo dos: La educación virtual. Su tránsito entre la tecnología y la pedagogía y en el capítulo tres: Interacciones, intenciones y significados de la formación en capacidades humanas en educación virtual.

También se concreta en una *Estructura matricial dinámica de las capacidades humanas* que aporta a los agentes educativos (administrativos, investigadores y profesores) elementos para la integración en las actividades académicas. Tanto el aporte teórico a la pedagogía como la estructura matricial proponen una dirección y organización para derivar innovaciones pedagógicas intencionadas a la ampliación de las capacidades humanas en la formación en la educación virtual superior.

5.1. Aporte teórico a la pedagogía de las capacidades humanas

El aporte teórico está dado por: 1) el contexto de la educación virtual, 2) el enfoque pedagógico, 3) Los factores personales, sociales, ambientales de conversión, 4) las dimensiones de las capacidades humanas, 5) La integralidad del ser de capacidades.

Figura 16. Aporte teórico a la pedagogía de las capacidades humanas



Fuente: Elaboración propia

5.1.1. Contexto de la educación virtual

La educación virtual en Colombia es una modalidad educativa que cobra fuerza, particularmente, en las últimas tres décadas en las cuales se identifican avances importantes no solo en la cantidad de oferta de programas en niveles de técnico, tecnológico, pregrado y posgrado, sino en los asuntos de fundamentación teórica que determinan las orientaciones educativas, pedagógicas y tecnológicas de los programas virtuales. En este país la educación tiene tradición en la presencialidad, sin embargo, desde el año 2010 se presenta un crecimiento exponencial del número de programas en modalidad virtual. De acuerdo con las estadísticas del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) en 2010 se contaba con 123 programas virtuales activos y en 2022 se tienen 1216 (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Este avance se favorece por determinadas políticas de desarrollo social, en especial aquellas relacionadas con la educación que contribuye a la cobertura, la disminución de las brechas urbano-rurales y la democratización educativa en todos los niveles. Si se comprende que las políticas nacionales e internacionales son determinantes en las orientaciones de la educación, es conveniente analizar algunos hitos que definen los propósitos económicos y humanos de la educación virtual. Desde el enfoque económico, en la década de los 70', los propósitos dirigieron la educación hacia la formación de talento humano para el crecimiento económico, entonces se busca la calidad de vida basada en la fuerza productiva (López, 1974). En los 80', se abogó por la participación en el desarrollo de la región y del país con la educación para aumentar la fuerza de trabajo (Betancur, 1982). En los 90' la prioridad fue la democratización en la educación para posibilitar el acceso al trabajo de acuerdo con las necesidades y las tradiciones productivas de las regiones (Gaviria, 1990; Pastrana, 1998; Samper, 1994). En la década de los 2000, tomó fuerza la educación para la ciudadanía participativa en los procesos de desarrollo del país y el fortalecimiento del capital humano para la competitividad; estos fines se mantienen en la época actual (Uribe, 2002; Santos, 2010). En contraste, las políticas también enuncian enfoques humanos que promueven diversos valores como por ejemplo la realización humana y la conciencia individual en los años 70 (Lleras, 1966); la formación para la vida que permita la sostenibilidad en el planeta definida en los años 80 y 90; el desarrollo humano con fundamento en la formación integral y la comprensión de los problemas so-

ciales y ambientales como propuesta ética con soporte en las teorías del desarrollo humano promovidas por el PNUD, tal como se manifestó en la década del 2000. En la actualidad, se tiene influencia de corrientes de desarrollo humano con base en las capacidades humanas, biológicas y culturales de las personas y los territorios; esto, reta hacia nuevas lógicas de pensar la educación virtual en el país y en Latinoamérica.

Precisamente, la revisión crítica de las tendencias educativas de la educación en la modalidad virtual, en relación con las orientaciones de las políticas del desarrollo humano, dan cuenta del poco avance y escasa reflexión en torno a los valores que esta modalidad educativa promueve, dado que se privilegia el enfoque economicista. Ello evidencia el interés en los planes de gobierno por reducir problemas estructurales como: el acceso y cobertura a la educación a través de los programas a distancia y virtual (Santos, 2014; Samper, 1990; Gaviria, 1990; Barco 1986; Betancur, 1982); la búsqueda de avanzar en la calidad de los programas educativos que se ofertan en la virtualidad (Uribe, 2002), los esfuerzos por favorecer a los sectores productivos (Santos, 2010) con la formación posgradual, la masificación de los profesionales en investigación aplicada que pueda jalonar desarrollos productivos en los diversos sectores a través de cadenas propedéuticas entre técnico, tecnológico y programas universitarios (Uribe, 2002).

Entendiendo que la educación virtual se desarrolla con apoyo de los recursos tecnológicos, resulta conveniente la reflexión sobre el lugar asignado a la pedagogía con la mediación de las tecnologías. En este estudio, se identificaron tres modos de integración. Primera: se identifican orientaciones iniciales que consideran la tecnología como un instrumento que favorece las prácticas pedagógicas. Segundo: se presenta el interés por profundizar en el aprendizaje en el que se resignifica el sentido de la pedagogía como orientadora de un proceso de articulación con el aprendizaje en el cual las tecnologías se convierten en un recurso para la comunicación e interacción educativa. Tercero: para el caso de la presente obra se busca la innovación en la pedagogía con mediación tecnológica; ello convoca a reflexionar sobre los principios humanos que dirigen las acciones formativas en los entornos virtuales de aprendizaje con base en valores institucionales, acciones individuales y colectivas que posibilitan potenciar al ser humano en cada una de sus capacidades. Estas tres maneras de entender la integración de la tecnología en los procesos educativos y su relación con la pedagogía se

trataron de manera detallada en el capítulo dos. La educación Virtual. Su tránsito entre la tecnología y la pedagogía

Tal como se ha discutido a lo largo del libro, la perspectiva de las capacidades humanas es una búsqueda e invitación para los académicos y los actores educativos hacia la reflexión y la toma de consciencia sobre los modelos y lineamientos que subyacen la educación virtual; con ello, se contribuye a romper con los fines de la educación que privilegian la formación de la persona como un medio para la productividad (la satisfacción de las necesidades económicas) y fomentar un equilibrio con los intereses personales y colectivos a través de las oportunidades para que las personas alcancen sus realizaciones personales, académicas y profesionales.

La educación, en general, se considera un derecho para el desarrollo humano y social; particularmente, cuando sus fines se orientan según el enfoque de las capacidades humanas la educación responde a las necesidades actuales de construcción de lo humano desde la vida que cada persona vive; es decir, de acuerdo con su trayectoria histórica, familiar, social y cultural. Es claro que las sociedades y el contexto entregan condiciones diversas, para habitar el mundo, que no necesariamente responden a la calidad de vida digna, justa y potenciadora de lo que cada ser considera valioso; sin embargo, determinan los factores de conversión que limitan o potencian el ejercicio de las libertades individuales y colectivas. Según Robeyns (2005) son los factores que inciden en el aprovechamiento de los bienes, servicios y oportunidades para el ejercicio de las libertades.

Los factores son personales como el metabolismo, la condición física, el sexo, la inteligencia, entre otros; los sociales: como las políticas públicas, normas sociales, relaciones de poder, roles de género, jerarquías sociales y los factores ambientales como los contextos y la ubicación geográfica. Al respecto, Jansen y Verharen (2017) y Fernandez-Baldor, Hueso y Boni (2011) expresan que dichos factores representan variables y mecanismos que causan o empeoran la desigualdad, y pueden explicar por qué algunos las personas son menos capaces de beneficiarse de una oportunidad.

De acuerdo con estos planteamientos la pertinencia de la pedagogía de las capacidades humanas radica en fundamentar la formación en la construcción humana y ofrecer orientaciones alternativas que respon-

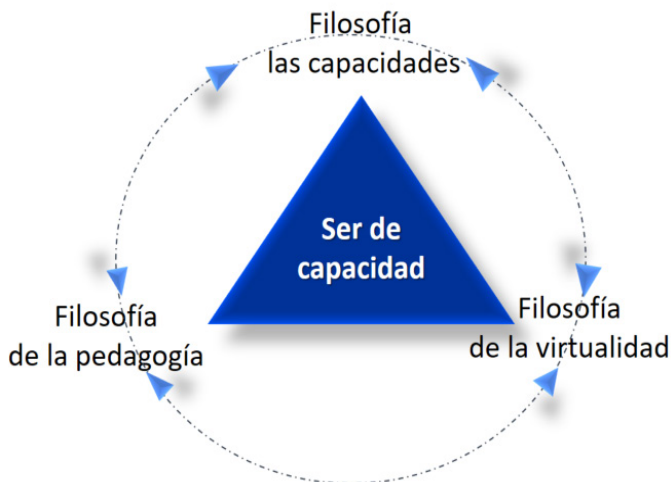
dan a las particularidades individuales, sociales y ambientales; es decir, que tengan en cuenta los factores de conversión.

5.1.2. Enfoque pedagógico

Definir un enfoque pedagógico, implica declarar la profundidad epistemológica del ideal de hombre en y para la sociedad actual y tomar postura sobre la fundamentación de las alternativas pedagógicas para propiciar su formación y, en consecuencia, las experiencias educativas que se pueden desplegar. En este caso, se trata de una pedagogía comprometida con ampliar las capacidades humanas en la educación virtual que apunta a una idea de desarrollo pleno basado en la dignidad humana y en la justicia social con la mediación de las TIC en el aprovechamiento las oportunidades educativas. En la educación virtual se puede considerar una filosofía que apunta a la emergencia educativa que reclama la superación de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación con sentido instrumental hacia la integración con sentido humanizante; tal integración deriva de procesos reflexivos y de concienciación de los agentes educativos sobre la intencionalidad de la apropiación, uso y acceso de la tecnología, acorde con los valores institucionales, educativos y prácticos que estas tienen. En suma, este enfoque propone fundamentar y objetivar las condiciones para la formación desde tres perspectivas filosóficas complementarias como se presenta en la figura 17.

La filosofía de las capacidades centrada en la justicia social y la dignidad humana; desde las cuales se sustenta que la principal razón de la educación es la realización humana, considerando que cada persona es un fin en sí misma y es quien define su horizonte de desarrollo y crecimiento. *La justicia social* se encarga de velar por las condiciones sociales y culturales de las personas (Nussbaum, 2012), para el aprovechamiento de las oportunidades a las que tiene acceso (factores sociales y ambientales de conversión social). Entonces, ampliar las capacidades humanas está determinado por la forma en que cada uno vive, en el entorno educativo, social, familiar y también depende de las problemáticas de su contexto inmediato como la inseguridad, marginación, desigualdad, pobreza, privación y las crisis ambientales, entre otros.

**Figura 17. Perspectivas filosóficas en la pedagogía
de las capacidades humanas**



Fuente: elaboración propia

En el campo educativo se reconoce que las personas tienen capacidades internas y externas; también es sabido que cada uno asigna diferente valor a los aspectos que enmarcan su calidad de vida y que dichas particularidades y diversidades cobran relevancia en el diseño de procesos pedagógicos; es en este enfoque dado que la justicia social “Es decididamente pluralista en cuanto a los valores: las capacidades que tienen una importancia central para las personas, se diferencian cualitativa entre sí y no solo cuantitativamente, que no puede reducirse a una escala numérica...” (Nussbaum, 2021, p. 38).

Lo anterior sustenta que las personas tienen razones diferentes por las cuales resulta de más valor una capacidad que otra; esto cobra sentido en los entornos educativos en la medida en que se entreguen las alternativas para que cada estudiante pueda avanzar en sus metas personales y académicas, y superar la expectativa respecto a cada capacidad. Así, la pedagogía es fundamental para disponer experiencias y escenarios para que el estudiante decida, actúe, sea sujeto de agencia y se sitúe ante las oportunidades que tiene en y para la vida con base en sus derechos. Además, que ejerza su libertad para alcanzar el tipo de vida que valora en lo individual, social y cultural.

La dignidad humana es lo inherente a la persona, refiere el sustrato de lo humano que requiere ser desarrollado, hace posible el reconocimiento de que cada uno nace con derechos como persona humana, se pone en juego para abogar por la defensa y el pleno disfrute de los derechos fundamentales de sí y de los demás (Factor de personal de conversión). Para Nussbaum (2012) el enfoque de las capacidades humanas ha de preocuparse por lo “que se necesita para que una vida esté a la altura de una vida digna” (p. 53); en lo que también tiene en cuenta sus anhelos, esfuerzos, motivaciones y deseos. Entonces, cuando se piensa en las condiciones particulares como, por ejemplo, la discapacidad, vulnerabilidad y exclusión; el tratamiento humano no puede ser igualitario, ya que unas personas requieren mayor apoyo que otras. La formación de las capacidades humanas con sustento en la justicia social y la dignidad humana se trató en el capítulo uno sobre la formación en capacidades humanas y educación virtual.

La filosofía de la virtualidad fundamenta los valores y los lineamientos educativos de la integración de las tecnologías a partir de la reflexión centrada en las sociedades y las culturas. Ello implica ser conscientes y tomar postura frente a la crisis de la deshumanización de la educación con tecnologías derivada de la cultura técnico-científica que favorece los factores externos al ser humano como son el consumo, competitividad, eficientismo y la productividad. Por ello, resulta conveniente entrar en conciencia para plantear valores humanos fundamentales que orienten la mirada de la educación virtual. Según Duart y Sangrá (2000) estos son valores educativos institucionales, de las actividades académicas y de la acción individual y colectiva.

- Los valores educativos institucionales dirigidos a la formación integral, la transformación individual y social, dan cuenta de los fines culturales que tiene la integración de las tecnologías en los factores misionales (docencia, investigación, proyección y gestión) como por ejemplo en las políticas y lineamientos educativos y pedagógicos para el desarrollo social y humano (la equidad, inclusión, igualdad, retención, disminución de brechas urbano rurales, entre otros). También los lineamientos para gobernanza de las tecnologías, conformación de equipos multidisciplinares para gestión de los programas, diseño y producción de contenidos digitales con carácter cultural, conectividad, características de acceso y otros aspectos que aporten a disponer oportunidades reales

para la formación en la modalidad virtual con inclusión, justicia y equidad.

- Los valores para las actividades académicas y educativas que se realizan en la educación virtual buscan que el estudiante tenga comprensión del mundo y del contexto, pueda situarse de acuerdo con sus intereses y su formación y que se reconozca como sujeto histórico, social y cultural que fundamente su participación e interacción en la moral y ética. Dichas actividades intencionadas hacia la integración de los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, ambientales y culturales del contexto; esto conlleva a la búsqueda de nuevas formas de diseñar rutas formativas en respuesta a las particularidades de los territorios; en ese sentido, se vinculan elementos innovadores en las formas de enseñar y aprender a través de la interacción, comunicación, didáctica y evaluación, entre otros.
- Los valores del aprendizaje consideran al estudiante como un fin en sí mismo y un sujeto de capacidades; buscan potenciar los estados, acciones y habilidades²¹ del estudiante desde una perspectiva multidimensional con la que se favorece el desarrollo de sus capacidades humanas; también fundamenta la sensibilidad social y ambiental, el reconocimiento y el ejercicio de los derechos y deberes individuales y colectivos. Ello se entiende como la axiología para orientar la vida y el desarrollo de la sociedad democrática, según ICFES (1988) y González et al. (2000), se consideran los siguientes principios:

1. *El ser humano es “Persona”* que está en un esfuerzo permanente por su autoconstrucción en busca de la comple-

21 *Los estados* en la investigación se entienden como *estados del ser*, hacen referencia al conjunto de valores, sentimientos y emociones que conforman su sistema axiológico y que le permiten estar en sociedad, afiliarse con Otros y realizar determinadas labores; son los activadores individuales que parten de las reflexiones, motivaciones y decisiones que el estudiante toma desde su interior en su formación. *Las acciones* son las prácticas individuales y sociales que logra el estudiante en su vida diaria; las emprende para adquirir conocimientos teóricos-prácticos disciplinares y profesionales que intervienen en el momento de llevar a cabo sus decisiones. Y *las habilidades* son las competencias, logros o resultados de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de la formación y que lo habilitan para su vida profesional, ocupacional, social y ciudadana, entre otras; que lo caracterizan como sujeto situado. La conceptualización sobre estados, acciones y habilidades y su relación con las capacidades se presentan en el Capítulo tres. Interacciones, intenciones y significados de la formación en capacidades humanas en educación virtual.

- titud y su propia realización. En este trayecto se descubre y apropian los valores individuales y culturales
2. *El hombre es un ser social* en permanente relación con los Otros, una persona que necesita del Otro para poder realizarse; esto supone acuerdos y actos de interacción, comunicación y participación para la búsqueda del bien individual y el bien común y, por consiguiente, lo hagan ser parte del contexto y del mundo
 3. *La persona está llamada a la libertad y a la autonomía* en un compromiso personal y consciente, que lo lleva a decidir y actuar sobre las metas y las mejores formas para alcanzarlas a través de sus propios medios. Es decir, la libertad y la autonomía hacen al hombre dueño de sí mismo, de su destino
 4. *El hombre es responsable y crítico*, como condición inherente al ejercicio de la libertad y al cumplimiento de los compromisos que trae consigo ser un hombre social; por lo tanto, conocedor crítico y consciente de aquellas acciones que van en contra del bien personal y colectivo.
 5. *El hombre es activo y creativo* y, por ende, tiene pensamientos propios que orientan y otorgan la fuerza para avanzar con sus acciones hacia su realización y progreso; por lo tanto, hace de su vida su mayor proyecto original y creativo en el que él es autor y constructor.

La filosofía de la pedagogía parte de reconocer y valorar el potencial de cada persona; una pedagogía que asume la responsabilidad política de contribuir a la formación integral del ser humano en la construcción de aprendizajes para toda la vida. Para ello, se aborda desde la perspectiva la mediación del aprendizaje con la intencionalidad de que las alternativas entreguen oportunidades para que el estudiante: 1) Decida, es decir que se conozca a sí mismo como un ser autónomo, con obligación y responsabilidades sobre las acciones; en consecuencia, pueda narrarse y declararse como un ser de capacidad (reconocimiento-dignidad humana). 2) Actúe, esto es poner en marcha sus estados, acciones, habilidades, energías personales y su desarrollo moral como motores que impulsan su acción (filosofía moral). 3) Agencie su vida a partir su colocación en situaciones de manera responsable con base en los propios juicios e inferencias, las cuales sistematiza para ampliar

su visión de futuro y con lo que fortalece su capacidad de aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida²² (Razonamiento, capacidad de juicio) y 4) Se sitúe en contexto, se reconozca en la historia y la cultura, con actitud crítica para participar y validar social, cultural y económicamente sus acciones y decisiones (sujeto histórico, cultural).

Se entiende aquí que la mediación del aprendizaje²³ consiste en proporcionar apoyo para que el estudiante apropie saberes (experienciales y científicos) y construya sus conocimientos en escenarios sociales; en ello, resultan fundamentales las interrelaciones para que estructuren significados, creen estrategias y doten de valores la existencia. En el proceso de mediación del aprendizaje intervienen las exigencias en el conocimiento y las acciones del docente; sin embargo, se focaliza en las potencialidades del aprendizaje de los estudiantes; de allí, la importancia de impulsarlos hacia la actitud de indagación, creación, expresión, argumentación, autorregulación y crítica que les permita razonar y actuar en coherencia con los fines formativos y en sus propias aspiraciones.

La mediación del aprendizaje sucede cuando los fines individuales y colectivos de la formación se alcanzan a través de experiencias de interacción entre estudiantes, contenidos y docentes. Estas son vinculantes de las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes y favorecen los procesos de pensamiento a través de las diversas formas de

22 El aprendizaje a lo largo de la vida, según la Unesco (1996) se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. *Aprender a conocer*

23 La mediación del aprendizaje se base en la Modificabilidad de la Estructura Cognitiva y Teoría del aprendizaje mediado de Reuven Feurestein, psicólogo clínico, nacido en Rumania-Israél en el año 1921, quien se interesó por el estudio del ser humano y su capacidad de modificabilidad dado su deseo de cambiar y con la mediación de expertos. La modificabilidad lleva al mejoramiento del individuo y al desarrollo de las capacidades para resolver problemas y afrontar dificultades en el ámbito personal, disciplinar, profesional. Sus planteamientos se apoyan en teorías de la maduración cognitiva de Piaget y la interacción social de Vigotsky entre otras. La teoría de la Modificabilidad de la Estructura Cognitiva mira el organismo humano como abierto, adaptable, dispuesto al cambio y entiende la inteligencia como estructura abierta y dinámica y la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado refiere la importancia de las interacciones entre un mediador humano encargado de gestionar los recursos y diseñar experiencias de aprendizaje para que el estudiante aprenda de manera autónoma y con ello modificar las estructuras cognitivas. Aquí la comunicación tiene papel fundamental ya que potencia el desarrollo de procesos psicológico superiores, la apropiación y construcción del conocimiento.

comunicación que posibilitan la comprensión de la realidad. Por ello, se requiere flexibilidad en la definición de alternativas pedagógicas y didácticas con estrategias autónomas y colaborativas, apoyadas en recursos y contenidos contextualizados, que otorguen sentido al acto de aprender. Entonces, se sugiere armonizar las mediaciones del aprendizaje con las intencionalidades pedagógicas que conlleven a:

- a) Velar por estrategias para que el estudiante se comprometa en la ampliación de sus capacidades humanas
- b) Movilizar procesos de planificación en el estudiante para su propio aprendizaje
- c) Propiciar escenarios de participación en diálogos que permitan mirar el mundo desde diversos sistemas de valores y cosmovisiones
- d) Fomentar las estrategias cognitivas y metacognitivas para que el estudiante reconozca y amplíe sus capacidades de manera permanente.
- e) Disponer las estrategias y los medios tecnológicos para que el estudiante apropie diversas formas de interactuar con los demás estudiantes, docentes y contenidos dentro y fuera del entorno virtual
- f) Sensibilizar al estudiante sobre la realidad social y humana, mediante las interacciones sincrónicas y asincrónicas en los entornos virtuales de aprendizaje
- g) Poner en acción el pensamiento crítico, disciplinar, creativo, investigativo y sensible en el estudiante para que comprenda las realidades y problemáticas del contexto y, a partir de allí, emprenda acciones en procura del bien humano y social.
- h) Diseñar interacciones que vinculen al estudiante con su entorno inmediato, para abordar los problemas como un sujeto situado ante las realidades
- I) Posibilitar que el estudiante defina, de manera autónoma, su proyecto de vida formativa, esto es, hasta dónde quiere llegar, cómo relaciona sus ambiciones con las apuestas curriculares, de qué manera traza su ruta para apropiarse del qué del aprendizaje y el cómo transitará por las experiencias académicas.

En coherencia con lo anterior, la mediación del aprendizaje esta intencionada hacia el reconocimiento, la dignidad humana, los aspectos morales, los razonamientos para la toma de decisiones y el bagaje histórico y cultural de cada ser humano. Entonces, las experiencias de la enseñanza y el aprendizaje han de recrear las situaciones sociales, políticas, ambientales, promover la reflexión y deliberación, proporcionar múltiples formas de representación de la realidad, diversos estímulos vinculados con la cultura, intereses, motivaciones y sentimientos de los estudiantes, variadas formas de interacción, comunicación, simbologías y acciones que hagan posible la participación de los estudiantes a través de entornos virtuales de aprendizaje

5.1.3. Ejes estructurales

Tal como se mencionó en la filosofía de la virtualidad, son determinantes los valores (de la institución, de las actividades académicas y del aprendizaje) para dar un nuevo sentido a la pedagogía de las capacidades humanas. Estos aspectos resultan fundamentales en los sistemas de educación a distancia y virtual. También se considera que las instituciones y agentes educativos deben conocer y movilizar a los estudiantes para que sean conscientes de los factores personales, sociales y ambientales que los rodean y los cuales pueden aprovechar en la ampliación de sus capacidades humanas. Según Boni (2014) estos son los factores de conversión: 1) personales, hacen referencia al conjunto de características individuales que diferencian a un sujeto de otro, es decir habilidades, estados y conocimientos. 2) sociales, tienen relación con los contextos educativos y territoriales, las políticas educativas e institucionales y el conjunto de normas culturales a las que se enfrenta cada persona; y 3) ambientales, determinados por las barreras geográficas y también las oportunidades que tiene el estudiante en su entorno inmediato.

Dado que la educación es un acto social, dichos factores de conversión entregan elementos de reflexión para que los diseños de experiencias educativas con mediación tecnológica sean pertinentes en la formación integral, en el despliegue de la capacidad del estudiante para decidir, actuar, agenciar y ser situado en contexto. En tal sentido, se requiere garantizar que ellos sean conscientes y tengan acceso a las mediaciones tecnológicas, lineamientos pedagógicos, sistemas de acompañamiento, recursos digitales, entornos virtuales y otros servicios

universitarios necesarios y suficientes para potenciar sus capacidades; tales aspectos se materializan en propuestas educativas particulares en la virtualidad.

Ahora, se requiere una perspectiva pedagógica que facilite la interconexión entre la dimensiones individual, social y cultural de los estudiantes y, a la vez, considere los factores de conversión que influyen en que los estudiantes aprovechen las oportunidades (los bienes y servicios educativos) para ampliar capacidades humanas y funcionamientos (estados, habilidades, acciones).

De acuerdo con los hallazgos de la investigación doctoral, en la educación virtual se focalizan tres factores de conversión, que no excluyen otros factores relevantes en sus contextos. Estos son 1) las emociones (Factor personal de conversión), 2) el sentido social y la diversidad cultural (Factor social de conversión) y 3) Visión de la mediación de las tecnologías (Factor Ambiental de Conversión).

Las emociones. Factor personal de conversión. Las emociones son manifestaciones humanas cuya estructura tiene un componente afectivo y un componente cognoscitivo. Lo afectivo está constituido por los valores y los sentimientos que sustentan la idea de buen vivir; de acuerdo con Nussbaum (2005) y De Tienda (2011), la emoción es una capacidad humana centrada en el mundo sensible, por eso, se genera en las vivencias y la experiencia del sujeto. Dado que se trata de asuntos subjetivos, las emociones se presentan de maneras diversas en cada sujeto, aunque ellos vivan experiencias similares. Y lo cognitivo está conformado por las percepciones e intenciones que el sujeto atribuye a los objetos y a la experiencia; de allí deriva las motivaciones para el acercamiento e interés por la realidad, para lo cual se basa en la cultura y en las creencias. El manejo de las emociones explica el interés o desinterés por la afiliación, la empatía y la colaboración con los Otros; estas capacidades, con fundamento en los principios de respeto y reconocimiento, aportan a la formación integral del estudiante, ya que lo hacen consciente de sus propios razonamientos basados en el discernimiento; así, equilibra emociones con los saberes disciplinares y científicos. Las emociones influyen en la vida académica, social y laboral del estudiante, impulsan las decisiones y actuaciones autónomas que realiza; motivan la capacidad de decisión y actuación para movilizar y combinar otras capacidades, estados y disposiciones; es decir, las emociones impulsan

la autonomía para sus propias realizaciones. Se conceptualizan y discuten en el capítulo cuatro. Validación del modelo de las capacidades humanas en la educación virtual a la luz de planteamientos internacionales y nacionales.

Sentido social y diversidad cultural. Factor social de conversión. El sentido social es la capacidad del estudiante para situarse en los problemas de época y contexto, pensar en las necesidades sociales y en las del Otro. Tiene estrecha relación con la conciencia histórica (es una forma de conocer el carácter histórico de los objetos y los sujetos); en esencia, es el sentido histórico que hace referencia al valor que damos al pasado desde la vida cotidiana. El sentido social potencia la capacidad para participar y actuar como el tipo de ser social, (de ciudadano) que desea ser; en consecuencia, hacerse responsable de sus acciones y decisiones desplegada en la vida en sociedad. El despliegue del sentido social ocurre con el desarrollo de habilidades del estudiante para la interacción con Otros y la participación en los debates (como actos ético-políticos), para lo cual usa el conocimiento y pone en escena sus principios éticos disciplinares, científicos y sociales. Así, a través de actos creativos (estéticos), los estudiantes intentan entender, reducir o resolver problemas de los contextos en los que están inmersos. Este factor de conversión se conceptualiza y discute en el capítulo cuatro. Validación del modelo de las capacidades humanas en la educación virtual a la luz de planteamientos internacionales y nacionales.

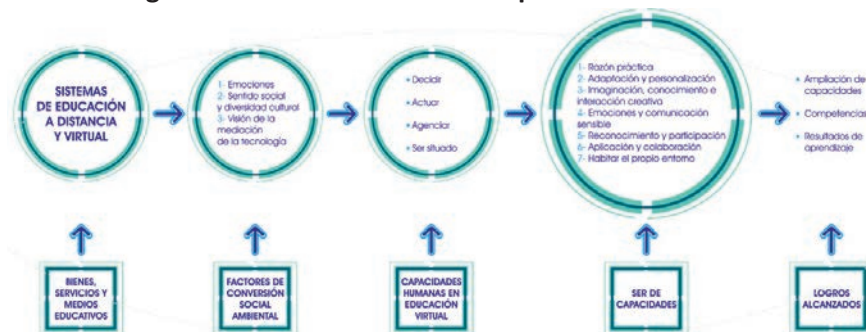
Visión de la mediación de las tecnologías. Factor ambiental de conversión. La visión de la mediación de las Tecnologías, se reconoce a partir de las apuestas políticas y axiológicas institucionales sobre la integración de las tecnologías en los programas formativos. Se pueden encontrar diversos sentidos en el rol de las tecnologías en la educación: el instrumental que privilegia la instrucción y las herramientas; el mediacional con que se generan nuevos espacios interactivos donde se supera el tiempo y el espacio; para ello, se apoya en variados elementos de interacción, materiales digitales y supone un cambio en los roles, interacciones, forma de los contenidos y, especialmente, en los lineamientos pedagógicos; y el de las capacidades humanas, que se fundamenta en una axiología para orientar la vida y el desarrollo de la sociedad democrática. Con una postura centrada en el estudiante, se caracteriza por la incorporación de los valores individuales, sociales,

culturales y los diálogos con perspectivas diversas, propias del aprendizaje individual y social. En consecuencia, la mediación de las tecnologías conlleva a la búsqueda de nuevas formas de diseñar procesos formativos en respuesta a las particularidades de las personas y la sociedad; para que el aprendizaje ocurra en unas condiciones específicas (temporo-espaciales-tecnológicas), que se determinan por el enfoque pedagógico. Este factor de conversión se conceptualiza y discute en el capítulo dos. La educación virtual, su tránsito entre la tecnología y la pedagogía

5.1.4. Integralidad de las capacidades humanas

La formación en capacidades humanas aporta a convertir en eje rector el carácter integral del ser humano y hacerlo visible en una pedagogía en la cual se reconozca a cada uno como un ser de capacidades. Ello no niega la importancia de formar en habilidades y competencias, sino que permite reconocer la relación entre capacidades y competencias. Precisamente, las capacidades humanas son la base de la formación que se demuestran en los actos y desempeños de las personas en contextos sociales y laborales.

Figura 18. Dimensiones de las capacidades humanas



Fuente: elaboración propia

Las habilidades se ubican en el plano de la cognición (Rivera, 2016) mientras que las capacidades involucran otros elementos (factores de conversión personal, social y ambiental). De ahí la importancia de que el estudiante amplíe su capacidad formativa con el desarrollo de nuevas

habilidades y conocimientos para la vida sin perder de vista las ambiciones y horizonte de futuro.

El enfoque de las capacidades humanas es el componente estructural de la formación humana, no solo porque liga las aspiraciones personales, sino porque potencia y, a la vez, despliega el desarrollo de competencias, dado que ser competente pone en juego las habilidades que se demuestran individualmente en los escenarios sociales y culturales. Así, las capacidades humanas son indispensables para adquirir conocimientos y habilidades, de acuerdo con Rivera (2016):

no se reducen a procesos cognitivos, estas se tornan una posibilidad para el logro de los mismos...existe una unidad funcional entre conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en el comportamiento cognitivo del ser humano, las mismas no se expresan de manera aislada sino en la relación cognitivo-afectiva-volitiva que distingue a la personalidad (p. 394).

Por lo anterior, conectar los rasgos e intereses personales con los fines educativos, propicia la integralidad de la formación de manera vinculante entre lo individual, social y cultural, y favorece que se pongan en marcha cuatro dimensiones de las capacidades humanas:

- *Decidir*, con fundamento en la autonomía, los derechos y las emociones
- *Actuar*, a partir de intereses, fines y valores, también con el reconocimiento de sus capacidades, energías personales y su desarrollo moral
- *Agenciar*, desde la toma de posición de sí en el mundo, la resolución situaciones de manera responsable con base en sus propios juicios e inferencias
- *Ser situado*, en la historia y la cultura, asumir actitud crítica para participar y validar social, cultural y económicamente sus acciones y decisiones

Las capacidades humanas que amplía el estudiante en la educación virtual se trataron de manera detallada en el capítulo tres. interacciones, intenciones y significados de la formación en capacidades humanas en educación virtual y se sintetizan en la siguiente tabla

**Tabla 7. Síntesis de las capacidades humanas
en la educación Virtual Superior**

Capacidad humana	Síntesis del concepto
Razón Práctica	Es un modo de razonamiento que orienta la decisión y la acción. Es una capacidad que combina otras capacidades internas como los valores morales, la emoción y la sensibilidad, el bagaje de conocimientos y las experiencias del estudiante, que requiere tener una actitud vital (disposición y flexibilidad de pensamientos) para tomar postura crítica ante la realidad. Ser autónomo en la toma de decisiones y acciones; estar autorregulado para alcanzar las metas del aprendizaje y las metas personales; es decir, ser crítico de sí mismo.
Adaptación y personalización	<p>La adaptación es la capacidad que el estudiante tiene para actuar en respuesta a los cambios a los que se enfrenta en su entorno. Tiene relación con el valor que él asigna a las experiencias cotidianas, formales e informales para el aprendizaje. La adaptación depende de los factores de conversión y determina la calidad de las experiencias educativas (individuales y colectivas) en el entorno de aprendizaje del estudiante.</p> <p>La personalización se amplía con el conjunto de acciones con base en sus decisiones; y las decisiones se caracterizan por la forma en que cada persona configura autónomamente su mundo a través de las interacciones que realiza; para ello, aprovecha los recursos y las mediaciones dispuestas en el EVA y las cuales elige a partir de sus intereses. El estudiante determina la intencionalidad formativa, el concepto y procedimientos asociados con los recursos tecnológicos a emplear, aún más, justificar las razones de su selección, comprender los procesos de acceso y uso en las interacciones individuales y colaborativas.</p>
Imaginación, conocimiento e interacción creativa	Es la capacidad del estudiante que le favorece para crear obras científicas, artísticas y desarrollar conocimientos disciplinares y profesionales. Estos conocimientos se integran en la formación, con la cual se equilibran las esferas del ser, el ser social y el ser cultural; entonces, lo prepara para una vida personal y social en el marco de sus valores y principios morales. La capacidad creativa es la forma que cada persona expresa los sentimientos, las sensaciones, las reflexiones que realizó para y en el aprendizaje, la propia apreciación de los hechos y el significado que tienen para cada uno. Por esa razón, se reconoce que la interacción creativa se soporta en el sistema de valores y que es subjetiva e intersubjetiva y genera vínculos entre los estudiantes y los problemas que se estudian.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

Capacidad humana	Síntesis del concepto
Emociones y comunicación sensible	Las emociones y comunicación son manifestaciones humanas cuya estructura tiene un componente afectivo y un componente cognoscitivo. Lo afectivo está constituido por los valores y los sentimientos que sustentan la idea de buen vivir. Dado que se trata de asuntos subjetivos, las emociones se presentan de maneras diversas en cada sujeto, aunque ellos vivan experiencias similares. Y lo cognitivo está conformado por las percepciones e intenciones que el sujeto atribuye a los objetos y a la experiencia; de allí deriva las motivaciones para el acercamiento e interés por la realidad, para lo cual se basa en la cultura y en las creencias. La comunicación sensible se puede considerar una manera de objetivar las emociones, pues en esta interviene la emisión de juicios morales y las sensibilidades; estas son formas de construir su propia identidad, definir sus rasgos personales y morales.
Reconocimiento y Participación	El reconocimiento es una capacidad humana que se pone en marcha cuando el estudiante se reconoce a sí mismo y reconoce a los Otros. Para ello, requiere potenciar su formación moral, política y social. La capacidad de reconocimiento se fundamenta en el respeto y la dignidad, lo que conlleva a actuar de manera respetuosa con la diferencia y de responder a las necesidades humanas entendiendo las diversidades. La participación es una manera de objetivar el reconocimiento, dado que el estudiante se reconoce como miembro del grupo, ponen en público sus construcciones individuales y colaborativas y se involucra en la transformación personal y social, tanto en la producción de alternativas de solución como en la participación en debates argumentados para plantear sus puntos de vista, ejercer liderazgo y comunicar conocimientos, reflexiones y emociones.
Afiliación y colaboración	La afiliación es la capacidad que habilita al sujeto para vivir con y para los demás y, a través de esta relación, estructura su propia identidad, participa en la transformación social y establece lazos emocionales con los Otros. La afiliación es una capacidad social que está en relación directa con el reconocimiento mutuo, se objetiva en la colaboración con Otro, ya que se posibilita al estudiante vincularse en diferentes formas de interacción, superar la discriminación y la exclusión y hacer una reflexión crítica sobre sus emociones en relación con el Otro.

Capacidad humana	Síntesis del concepto
Habitar el propio entorno virtual	Es la capacidad que desarrolla el estudiante para hacer suyo el entorno virtual de aprendizaje, vivir en él como un espacio en el que transcurre la vida y la experiencia de la formación de manera distinta a la tradición presencial, tiene que ver con la ampliación de todas las capacidades humanas que se plantean en esta obra ya que el entorno virtual de aprendizaje propicia la creación de una zona propia para la construcción del conocimiento, aprender con otras personas. Asimismo, implica para el estudiante concertar entre los razonamientos científicos, investigativos y el mundo sensible; también encontrar articulaciones entre la normativa institucional, los acuerdos para la vida en común con la experiencia dentro y fuera del entorno.

Fuente: elaboración propia

5.1.5. Logros en el aprendizaje

Finalmente, es indispensable proyectar los logros del aprendizaje del estudiante en la formación integral; estos son definidos por la ampliación de las capacidades humanas (que se ha desarrollado a lo largo del libro) y las cuales resultan necesarias para la demostración de las competencias²⁴ y/o las evidencias de los resultados de aprendizaje esperados²⁵. La perspectiva de la formación humana, requiere plantear competencias que sean resultado del trasegar humano que: pongan en el centro las cualidades humanas y la realización del estudiante, el aprendizaje para toda la vida, la contextualización del aprendizaje con la que se potencie la sensibilidad social y ambiental, la comprensión

24 Las competencias humanas generales son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales en las que la persona se involucra en diversas comunidades de práctica. Las competencias son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su forma de ser, entender, sentir y hacer. Son características que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano y un poder o capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como apropiada (Villarini, 2004, p.7).

25 Los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Que dichas declaraciones deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 4). Concepto de resultado de aprendizaje de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2019).

y acción en la complejidad de la vida, y la apropiación de la filosofía ética y moral. Por ello, la demostración de las competencias supera el sentido instrumental de formar para una actividad o desempeño laboral, en las que el estudiante se perfila para realizar funciones profesionales, como es el caso de Tuning Europa (2003) y Tuning America Latina (2004).

Al respecto, Villarini (2004) defiende la idea de las competencias para el desarrollo humano en el que se sustituya el discurso de la competitividad (eficacia y efectividad) por la transformación social (autonomía y solidaridad):

El desarrollo de la autonomía y la solidaridad que caracteriza al ser humano está estrechamente ligado al de competencias humanas, es decir a formas de conciencia que capacitan al ser humano para entender, apreciar y manejar sus relaciones con la realidad, él mismo incluido, en sus múltiples dimensiones.
(p. 4)

Para el autor, la fundamentación de las competencias en perspectiva humanística se focaliza en el respeto por el estudiante y su proceso de formación, el cual está relacionado con la idea de vida y la concepción de desarrollo que este tiene; entonces, sugiere ampliar los escenarios para la reflexión metacognitiva de tal manera que el estudiante sea autocrítico sobre su aprendizaje y exprese la forma que tiene de ver el mundo. En tal sentido, las competencias se constituyen en la construcción personal de un sujeto situado ante condiciones particulares. De ahí que el alcance de determinadas competencias de forma individual, también genera transformaciones sociales y culturales. Así lo expresa:

A mayores y mejor desarrollo de competencias, mayor riqueza de relaciones con la realidad, con lo otro y con nosotros mismos y mayor grado de autonomía; es decir mayor plenitud humana...Entendemos por autonomía humana, la capacidad de un ser humano para estar en control de su vida, es decir para cuidar de sí, a la luz de normas y de un proyecto de vida que él (ella) mismo se ha dado -y que es solidario de los proyectos de los otros en la elaboración de un proyecto colectivo de vida. La solidaridad es la relación en la que un ser humano cuida del otro. (Villarini, 2004, p.4)

Las competencias se manifiestan en diversas situaciones como una forma de ser, entender, sentir y hacer, que resulta particular en cada persona y son consideradas un valor del ser humano para realizar diversas acciones en la forma que se supone apropiada (Villarini, 2004). El autor plantea como metas de la educación, orientada al desarrollo humano integral, 10 competencias humanas generales que se listan a continuación:

1. Pensamiento sistemático, creativo y crítico
2. Comunicación significativa y creativa
3. Interacción social efectiva
4. Autoestima y autoconocimiento
5. Conciencia moral y ética
6. Sensibilidad estética
7. Conciencia ambiental y salubrista
8. Conciencia histórica y cívica
9. Habilidad psicomotora para la recreación y el trabajo
10. Sentido de trascendencia

Para el caso de los resultados de aprendizaje (RAE), las contribuciones de Marzano y Kendall (2007, 2008) pueden significar un aporte que articula con la propuesta pedagógica con enfoque de las capacidades humanas, dado que en el diseño de los RAE recalcan la importancia de la motivación interna del estudiante para vincularse en las actividades de aprendizaje, asimismo el establecimiento de las metas que quieren lograr; también otorgan un lugar preponderante a la autonomía y el uso crítico de los conocimientos por parte de los estudiantes esto, con base en la teoría sobre el pensamiento humano. Los autores relacionan intereses y motivaciones, con los conocimientos y el procesamiento de la información; para ello avanzan en la combinación con tres dominios del conocimiento:

1. Dominio de la información
2. Dominio del procedimiento
3. Dominios psicomotores

Y retoman los aportes de la taxonomía de Bloom²⁶ sobre el sistema de procesamiento de la información:

26 Benjamín Bloom. Es Doctor en Educación de la Universidad de Chicago (USA). En 1948 formuló la Taxonomía de Dominios del Aprendizaje. A partir de entonces es conocida como Taxonomía de Bloom.

- Nivel 1 Recuperación
- Nivel 2 Comprensión
- Nivel 3 Análisis
- Nivel 4 Uso de la información
- Nivel 5 Sistema Metacognitivo
- Nivel 6 sistema interno.

Entonces, en esta visión filosófica de competencias de Villarini y en la propuesta organizativa de los resultados de aprendizaje de Marzano y Kendall, se identifica una estrecha relación con los fines de la formación con enfoque de las capacidades humanas en el que se considera tanto la integralidad de la formación (ser individual, social y cultural), como el carácter inseparable de las dimensiones de las capacidades humanas (decidir, actuar, agenciar y ser situado) y se logra materializar en oportunidades (experiencias educativas, prácticas pedagógicas, actividades académicas y evaluativas) que involucren a los estudiantes en su potencial para ser crítico de la cotidianidad, tomar postura y participar en la comprensión y resolución de los problemas de época, entre otros.

5.2. Estructura matricial de las capacidades humanas

Una estructura matricial es dinámica, útil y flexible. Recoge y plasma los aportes a la pedagogía de las capacidades humanas.

Tabla 8. Estructura Matricial de las capacidades humanas

Ejes estructurales (Factores de conversión)	Capacidades humanas	Dimensión de la capacidad Decidir-Actuar-Agenciar-Sersituado
Factores personales de conversión	Capacidades individuales	Habilidades
Factores sociales de conversión	Capacidades sociales	Estados
Factores ambientales de conversión	Capacidades culturales	Acciones

Fuente: elaboración propia

Es una estructura **dinámica** que permite relacionar la manera cómo se concretan las capacidades humanas y se hacen visibles en su acción individual y social. También genera interconexiones en la amplia diversidad de valores individuales y colectivos que subyacen la justicia

social y la dignidad humana. Tiene en cuenta las diversidades humanas que vinculan e integran estados, habilidades y acciones para alcanzar el modo de vida que cada estudiante valora y la satisfacción de las necesidades académicas y profesionales. Propone un orden que sirve de guía para definir 1) ejes estructurales (factores de conversión), 2) las capacidades humanas de acuerdo con la perspectiva educativa y su modalidad, 3) las dimensiones de la capacidad (para este caso decidir, actuar, agenciar y ser situado) y 4) plantean en estados, habilidades y acciones que constituyen cada capacidad.

Resulta **útil** como estructura que se puede particularizar y generalizar; esto explica por qué los componentes estructurales son objeto de teorización de manera particular en cada contexto y son generalizables, dada la comprensión de los problemas educativos como asunto global. La matriz abre la posibilidad de emergencia de nuevas creaciones, cuyos ejes estructurales son aquellas capacidades universales de base para una educación pertinente a las necesidades y fines del desarrollo humano.

La estructura matricial es flexible dado que permite realizar ajustes y nuevas incorporaciones que respondan a la visión educativa, los signos de época y las necesidades del contexto; puede evolucionar con la adición o modificación de otros elementos según las prácticas educativas y los ideales de la formación. Teniendo en cuenta que las capacidades humanas se interrelacionan unas con otras en los escenarios educativos, es conveniente definir la naturaleza individual social o cultural de cada capacidad en procura de que todas ellas sean ampliadas en cada estudiante. Asimismo, establecer la visión de las mediaciones tecnológicas por cuanto ellas permiten objetivar las capacidades e intervienen en el aprovechamiento de las oportunidades de formación que tiene el estudiante en el entorno virtual de aprendizaje.

Se presenta a continuación las interconexiones de las capacidades humanas en la educación virtual con los ejes estructurales (factores de conversión) y las dimensiones de las capacidades (estados, acciones y habilidades,):

Estructura matricial aplicada en la formación en capacidades humanas en la educación virtual

Los ejes estructurales son tres:

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

1. Emociones (FPC)
2. Sentido social y Diversidad Cultural (FSC)
3. Visión de la mediación de las Tecnologías (FAC)

Las capacidades humanas son siete

1. Razón práctica
2. Adaptación y personalización
3. Imaginación, conocimiento e interacción creativa
4. Emociones y comunicación sensible
5. Reconocimiento y participación
6. Afiliación y colaboración
7. Habitar el propio Entorno

Las dimensiones de las capacidades humanas son cuatro

1. Decidir
2. Actuar
3. Agenciar
4. Ser situado

Tabla 9.
Estructura matricial aplicada en la formación en capacidades humanas en la educación virtual

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
		<p>Estados, acciones y habilidades que amplían la capacidad humana</p> <p>Decide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume postura crítica frente a la realidad objetiva en la que pone en juego su pensamiento racional • Apropia conceptos y teorías en relación con los problemas que enfrenta • Adquiere saberes investigativos • Tiene buen criterio para juzgar sobre las situaciones y acciones. • Demuestra juicio personal en relación con los planteamientos y las situaciones diversas • Tiene la actitud reflexiva y crítica respecto a la influencia de los medios para evitar la manipulación. <p>Las Emociones</p> <p>Factor Personal de Conversión</p> <p>Razón Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posee actitud abierta a la adaptación en el entorno virtual (a los medios, formatos, recursos, dispositivos) • Es curioso por el uso de las TIC para beneficio propio y colectivo • Tiene habilidades orientadas a la toma de decisiones para la selección, acceso y uso de la información disponible en internet • Es autorregulado en el proceso de aprendizaje • Reflexiona sobre sí mismo, sus decisiones y acciones • Emite juicios argumentados sobre las problemáticas y situaciones contextualizadas

Actúa

- Es activo en el Entorno Virtual de Aprendizaje con actos de creación en el trayecto de aprender a aprender
- Elige sus rutas de interacción, acceso y uso a los recursos
- Apropia estrategias para la realización de las actividades de aprendizaje intencionadas a la comprensión y aplicación del conocimiento
- Participa en debates para cuestionar los aportes y formas de pensar de los Otros
- Expresa los sentimientos, las sensaciones, las reflexiones que realizó durante el proceso

Agencia

- Sabe qué hacer y cómo actuar ante las situaciones académicas y problematizadoras
- Elige, expresa, reflexiona y actúa orientado por la responsabilidad de formarse a sí mismo
- Aprovecha las oportunidades para la interacción y la creación de rutas de aprendizaje en el Entorno Virtual de Aprendizaje

**Las Emociones
Factor Personal
de Conversión**

Razón Práctica

Ser Sitúa

- Identifica la relación de los conocimientos científicos y los valores morales con las situaciones prácticas
 - Comprende las implicaciones de sus acciones y decisiones y la forma en que estas afectan su propia vida y a los Otros.
 - Conoce la complejidad y los rasgos distintivos de cada situación
 - Demuestra esfuerzo por superarse
 - Descubre y apropia los valores individuales, sociales y culturales.
 - Tiene compromiso personal y es consciente respecto a la toma de decisiones y a las acciones para alcanzar las metas
 - Es interesado en el cumplimiento y permanencia en las actividades académicas
-

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
		<p>Decide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decide, de manera consciente y deliberada, sobre cómo, qué, cuándo, dónde, con qué y con quién aprender • Define y realiza las adaptaciones necesarias para actuar conforme a las demandas de la formación • Tiene habilidad para orientarse en el estudio • Negocia riesgos frente a los retos de los problemas que debe resolver • Es perseverante académicamente • Se adapta a las restricciones que se presentan.
<p>Las Emociones Factor Personal de Conversión</p>	<p>Adaptación y personalización</p>	<p>Actúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interactúa a través de las mediaciones dispuestas en el Entorno Virtual de Aprendizaje • Elige las mediaciones tecnológicas de acuerdo con sus intereses. • Conoce la intencionalidad, el concepto y procedimientos asociados con los recursos tecnológicos que usa • Justifica las razones por las cuales elige los recursos tecnológicos • Comprende los procesos de acceso y uso en las interacciones individuales y colaborativas. • Tiene actitud crítica frente a la selección, evaluación, transformación, acceso y comunicación de la información • Reflexiona sobre los ajustes (en las decisiones y acciones) que debe realizar en las actividades de formación

	<p>Agencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza las adaptaciones necesarias en las interacciones con lo que fortalece la responsabilidad en el aprendizaje • Gestiona sus propias rutas de aprendizaje • Es creativo y autónomo para cumplir los compromisos formativos y afrontar las incertidumbres de un contexto cambiante. • Tiene conocimientos y habilidades en el uso y acceso a los recursos digitales, medios de comunicación que son aprovechadas en actividades académicas.
<p>Las Emociones Factor Personal de Conversión</p>	<p>Adaptación y personalización</p> <p>Ser sitúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se interesa por aprender mediante opciones dispuestas dentro y fuera del Entorno Virtual de Aprendizaje • Gestiona la información y aplica el pensamiento crítico para evaluar problemas y tomar decisiones en su resolución • Realiza movilidad entre los niveles de formación • Participa en procesos de actualización en el campo disciplinar, científico y tecnológico

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
<p>Las Emociones Factor Personal de Conversión</p>	<p>Imaginación, conocimiento e interacción creativa</p>	<p>Decide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pone en acción sus capacidades y habilidades para elegir el tipo de vida que desea vivir • Aplica la imaginación y conocimiento para su propio desarrollo • Crea producciones de conocimiento y de arte de acuerdo con los intereses y preferencias • Usa el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. • Participa en debates de asuntos complejos. • Siente placer por los conocimientos para el desarrollo personal y profesional, • Demuestra gusto por la participación política, cultural y social
<p>Factor Personal de Conversión</p>	<p>Imaginación, conocimiento e interacción creativa</p>	<p>Actúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica conocimientos teóricos y saberes prácticos en los espacios de desempeño • Reconoce su historia personal y cultural • Tiene arraigo en la tradición social y en las prácticas particulares apprehendidas en la comunidad • Conoce la historia universal, los problemas generales de la diversidad cultural • Justifica los juicios morales dentro de un contexto de diversidad • Interpreta las culturas para comprender las vidas de las personas de otros territorios y naciones • Reflexiona sobre el carácter común de las necesidades interculturales • Reconoce las obligaciones morales y sociales como habitante de una comunidad local

Agencia

- Expresa los sentimientos, las sensaciones, las reflexiones que realizó para y en el aprendizaje
- Presenta su apreciación sobre los hechos y el significado que tienen para él
- Crea vínculos con los problemas que estudia
- Establece interacciones bidireccionales que aportan al crecimiento individual y colectivo con mediación de las tecnologías
- Contrasta los conocimientos disciplinares y científicos con el mundo sensible y emocional
- Usa las TIC de manera intencionada para la comunicación
- Gestiona recursos digitales, información pertinente, canales, lenguajes y diversos modos de comunicación.
- Demuestra habilidades digitales en la producción de medios escritos, textuales, hipermediales, multimediales
- Expresa los sentimientos emociones y sensaciones en el Entorno Virtual de Aprendizaje a través de códigos, formatos y mensajes de comunicación

**Imaginación,
conocimiento e
interacción creativa**

**Las Emociones
Factor Personal
de Conversión**

Se Sitúa

- Comprende las historias, emociones y deseos de otros basados en sus propias vivencias
- Interviene en los problemas locales y globales a través de acciones o investigaciones
- Busca acuerdos colectivos sobre situaciones en contexto.
- Reconoce y evita las acciones que van en contra del bien personal y colectivo
- Establece interacciones creativas para mantener relaciones armónicas
- Participa en el debate y la deliberación en la que convergen conocimientos, experiencias y distintos puntos de vista diversos
- Propone interacciones en los que circulan alternativas de resolución y comprensión de situaciones sociales humanas y ambientales

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
		<p>Decide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre sus emociones y los sentimientos derivados de ellas • Determina los vínculos afectivos y motivacionales que establece con las metas • Está sensibilizado frente a las experiencias educativas que se refieren a los problemas humanos y sociales
Sentido social y Diversidad Cultural		<p>Actúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca información pertinente y suficiente sobre el contexto o la historia problemática a la que se enfrenta • Se reconoce como un sujeto social en el devenir de la realidad que vive • Tiene sensibilidad frente a las oportunidades con las que cuenta • Es consciente de las capacidades que posee y las aprovecha en sus actuaciones • Reflexiona sobre las normas morales y la dignidad humana en los escenarios educativos y sociales
Factores sociales de conversión	Emociones y comunicación sensible	<p>Agencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actúa por sí mismo según los valores morales contruidos a partir de sus vivencias y su cultura • Tiene compromiso estudianto con el cumplimiento de sus deberes académicos. • Soporta la emisión juicios respecto a las situaciones sociales y humanas que se discuten. • Realiza autoevaluación crítica un sujeto capaz de tomar decisiones y hacerse responsable de ellas • Se afilia con otros para trabajar en colaboración bajo los principios de respeto y reconocimiento

Se sitúa

- Se conecta con las experiencias educativas en las que logra objetivar las emociones a través de la comunicación sensible
- Emite juicios morales y expresa sus emociones en los entornos virtuales
- Demuestran respeto, apertura y flexibilidad hacia las posturas de los Otros, que puedan resultar contrarias a las suyas
- Comprende los motivos que tienen los Otros para compartir sus problemas
- Se sitúa en el contexto social, cultural e institucional
- Demuestra interés en el cumplimiento y realiza juicios críticos sobre lineamientos, políticas y acuerdos establecidos para regular las interacciones sociales
- Ejerce sus derechos como estudiante y miembro de un colectivo
- Reconoce sus deberes y aplica los principios del reconocimiento mutuo, una reciprocidad como principio moral
- Interactúa y se expresa de manera sensible y creativa con mediación de los recursos digitales
- Respeta los derechos de autor, las normas de etiqueta en la comunicación con Otros
- Tiene disposición para la escucha activa y el debate argumentado
- Es crítico, sensible, compasivo, situado ante las injusticias, las exclusiones, discriminaciones y violaciones de los derechos consigo y con Otros.
- Realiza aportes, produce documentos y participa de manera crítica y activa en interacciones sociales.
- Expresa los sentimientos y la implicación personal en las dinámicas de la vida

**Sentido social
y Diversidad
Cultural**

**Emociones y
comunicación sensible**

**Factores sociales
de conversión**

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
<p>Sentido social y Diversidad Cultural</p> <p>Factores sociales de conversión</p>	<p>Decide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opta por la vinculación en colectivos académicos y sociales • Se reconoce como un ser en relación con Otros • Expresa respeto por las tradiciones, la cultura y el contexto <p>Actúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye al cumplimiento de los objetivos comunes • Demuestra respeto por sí mismo y por Otros • Actúa de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas • Valora otros lenguajes, religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana • Demuestra empatía, compasión, justicia y generosidad • Escucha y considera los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate • Se interesa por los otros y establece lazos afectivos • Actúa como miembro de una sociedad, con el conocimiento de la aplicación de las reglas y normativas generales, culturales y sociales <p>Reconocimiento y participación</p>	<p>Agencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza sus saberes para crecer y transformar el contexto • Se ubica en la realidad de las situaciones y se interesa por conocer la historia • Participa en la definición y crítica de las normas sociales e institucionales que regulan las interacciones • Tiene habilidades y conocimientos para funcionar y contribuir al proceso democrático

<p>Sentido social y Diversidad Cultural Factores sociales de conversión</p>	<p>Se Sitúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejerce sus derechos con responsabilidad y reconoce sus deberes • Se involucra en la transformación personal y social con el planteamiento de alternativas de solución • Participa en debates argumentados para plantear sus puntos de vista, ejercer liderazgo y comunicar conocimientos, reflexiones y emociones
<p>Eje estructural</p> <p>Sentido social y Diversidad Cultural Factores sociales de conversión</p>	<p>Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior</p> <p>Decide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se identifica y vincula emocionalmente como sujeto de una comunidad • Demuestra interés por los seres humanos y las problemáticas que enfrentan • Respeto la diferencia de raza, sexo, orientación sexual, etnia, religión o procedencia <p>Afiliación y colaboración</p> <p>Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades</p>

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
<p>Sentido social y Diversidad Cultural</p> <p>Factores sociales de conversión</p>	<p>Actúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabaja en colaboración en la búsqueda de reducir o resolver problemas complejos de la sociedad • Reconoce el dolor ajeno y entiende las razones del sufrimiento del Otro • Realiza juicios, razonamientos y plantean soluciones con base en la idea de lo correcto, lo incorrecto, lo bueno y lo malo y actúan en consecuencia • Actúa de manera inclusiva para responder a las necesidades humanas • Demuestra sensibilidad y defiende la igualdad, el reconocimiento a la diversidad, la inclusión y otras emociones necesarias para saber vivir juntos <p>Agencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se involucra en colectivos en los cuales la interacción social proporciona la visión del contexto social y cultural • Entiende e interviene las problemáticas que se derivan de las necesidades humanas y sociales <p>Afiliación y colaboración</p>	<p>Ser situado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en formas diversas de interacción social e imagina la situación del Otro • Amplía las posibilidades de comunicación, colaboración y las responsabilidades con el Otro • Se compromete con objetivos y necesidades colectivas que pueden darse en variadas circunstancias • Desarrollar una mente crítica con la participación en encuentros de debate en torno a problemas comunes • Tiene sentimientos positivos, de confianza mutua y de apoyo por los otros

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
<p>Visión de la mediación de las Tecnologías Factores Ambientales de Conversión</p>	<p>Habitar el propio Entorno Virtual</p>	<p>Decide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transita de manera autónoma en su entorno virtual entre los recursos dentro y fuera de la plataforma educativa • Mantiene las interacciones individuales y colaborativas en el entorno virtual • Participa en las decisiones políticas que rigen la modalidad educativa • Conoce y crítica los acuerdos para las interacciones, la comunicación, el trabajo en colaboración • Es curioso por el uso de las TIC para beneficio propio y colectivo • Define y realiza las adaptaciones necesarias para actuar conforme a las demandas del entorno educativo • Justifica las razones por las cuales elige los recursos tecnológicos

Eje estructural	Capacidad Humana en la Educación Virtual Superior	Dimensiones de las capacidades Estados, acciones y Habilidades
<p>Visión de la mediación de las Tecnologías Factores Ambientales de Conversión</p>	<p>Actúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica la razón práctica y la capacidad del reconocimiento mutuo en el Entorno Virtual de Aprendizaje • Establece lazos emocionales para vivir con y para los demás en los espacios sincrónicos y asincrónicos • Es activo en el Entorno Virtual de Aprendizaje con actos de creación en el trayecto de aprender a aprender • Reconoce el dolor ajeno, entiende las razones del sufrimiento del Otro. • Emite juicios responsables y ve el mundo desde el punto de vista del Otro. • Negocia riesgos, perseverar académicamente y adaptarse a las restricciones. • Reflexiona y se hace consciente sobre sus emociones y los sentimientos derivados de ellas. • Comunica de forma sensible las emociones y emitir juicios morales. • Aborda de manera autorregulada, pertinente y oportuna sus metas formativas. 	

<p>Visión de la mediación de las Tecnologías Factores Ambientales de Conversión</p>	<p>Agencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea su propia identidad con la cual habita su entorno virtual • Demuestra autorregulación durante el aprendizaje, en la que centra la atención sobre sí mismo • Crea y gestiona las mediaciones que le permitan potenciar y compartir sus sentimientos, juicios y aprendizajes. • Tiene conocimientos y habilidades en el uso y acceso a los recursos digitales, medios de comunicación que son aprovechadas en actividades académicas <p>Se sitúa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones e interacciones con personas de diferentes culturas, creencias y modos de pensar • Se involucra en debates profesionales, situacionales, culturales y contextuales frente a los problemas sociales en los cuales reconoce el valor de la vida humana • Explora y comprende sus experiencias para incrementar las opciones de aprendizaje • Se interesa por aprender mediante opciones dispuestas dentro y fuera del EVA
--	---

Fuente: elaboración propia

La formación en capacidades humanas
en educación virtual



Cierres y aperturas: la apropiación personal

El libro presenta un referente conceptual en un tejido de tres categorías teóricas: la formación, las capacidades humanas y la Educación Virtual. La formación pasa de lo instrumental a lo intencional; así, se asume que formar las capacidades humanas supera las normativas de la educación y de la producción; entonces, concibe al ser humano como un ser en continua formación que puede ampliar las capacidades desde sus disposiciones interiores. En coherencia, el libro realiza un recorrido por los enfoques de la integración de las tecnologías en la educación en busca de una perspectiva de la Educación Virtual, cuyas estrategias e interacciones propenden la educación liberal. Los aportes conceptuales representan una nueva mirada a la Educación Virtual en su enfoque (fines) y su integración (pedagogía) en la intención de resignificar y ampliar las perspectivas actuales con las que las instituciones de educación superior implementan los procesos de Educación Virtual.

He apostado a una investigación que marca nuevas líneas epistemológicas en el campo de la Educación Virtual por su alcance interpretativo (fenomenológico hermenéutico), desde el que se pudieron identificar, en la cotidianidad institucional, los fines, los valores y los significados de la formación con enfoque de las capacidades humanas, develados en modalidad de Educación Virtual. Se muestra la necesidad de continuar con investigaciones interpretativas y comprensivas sobre

alternativas educativas y pedagógicas en la Educación Virtual, en las cuales se supere la investigación instrumental, causa-efecto, sobre la integración de las tecnologías en la educación, para profundizar en los fines educativos y en las prácticas pedagógicas en perspectiva social, cultural y humanística.

Esta obra también abre horizontes para la investigación. Teniendo en cuenta la reciente incursión de las universidades colombianas en la Educación Virtual, es conveniente investigar sobre las implicaciones (curriculares y pedagógicas) y la fundamentación del Sistemas de Educación Virtual con el enfoque de las capacidades humanas, para responder interrogantes como: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de las pedagogías de las capacidades humanas? ¿Qué lineamientos pedagógicos se derivan del enfoque de las capacidades humanas en la Educación Virtual? ¿De qué manera se materializa el enfoque de las capacidades humanas en entornos virtuales de aprendizaje abiertos y flexibles? ¿Cuáles son los aportes de los programas virtuales en los campos de conocimiento sobre las capacidades humanas en perspectiva de la ciudadanía mundial?

Referencias

- Abela, J. A. (2002) *Técnicas de Análisis de Contenido: Una Revisión Actualizada*. España Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Acosta, D. A., & Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias. Mas allá del saber qué y el saber cómo*. U. CINDE, Universidad de Manizales, Ed.
- Acosta, M. (2010). La educación a Distancia en Republica Dominicana. Realidades y Tendencias. In UNISUL (Ed.), *La Educación a Distancia y Virtual en América Latina y el caribe* (p. 186). Brasil.
- Alessandrini, G. (2017). Generar Capacidades: Educación y Justicia Social. In Universidad Politécnica Salesiana (Ed.), *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* (Primera, pp. 19-43).
- Alessandrini, G. (2017a). *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* (Universidad Politécnica Salesiana (ed.); Primera).
- Alessandrini, G. (2017b). Generar Capacidades: Educación y Justicia Social. In Universidad Politécnica Salesiana (Ed.). *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* (pp. 19-43).
- Adam, M. R., Vallés, R. S., Moncaleano, G. (2013). E-learning: características y evaluación. *Ensayos de Economía*, 46022(43), 143–160.
- Arboleda, N. (2013). Nuevas relaciones entre tecnología, coocimiento y formación. In Educared (Ed.). *Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia. Nuevas realidades* (pp. 47–62). Bogotá Colombia.
- Arboleda, N., & Rama, C. (2013). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia. Nuevas Realidades*. (V. E. ACESAD, Ed.). Bogotá, Colombia.
- Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia. ACESAD. (2014). *Bases del proyecto de política pública para el fomento y desarrollo de la modalidad de educación a distancia en colombia*. Bogotá, Colombia.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

- Atehortúa, N. (2013). *Formación en y para la Investigación ¿Una Tensión? El Caso de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB*. Medellín Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana de Bogotá.
- Barco, V. V. (1986). *Programas Sectoriales para el desarrollo Social 1986-1990*. Bogotá Colombia. Presidencia de la República.
- Betancur, B. C. (1982). *Plan de Desarrollo 1983-1986*. (Presidencia de la República, Ed.). Bogotá Colombia.
- Betancur, M. (2018). *Fenomenología Hermenéutica y Hermeneutica Reflexiva*. Universidad de Caldas.
- Bogoya, A. (2014). *Acercamiento Crítico a la Formación en Investigación de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad*. Bogotá Colombia: Universidad Pontificia Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15973/Bogoya-RamirezGeiselAriadna2014.pdf?sequence=1>
- BoltviniK, J. (2003). *Conceptos y Medición de la Pobreza. La necesidad de Ampliar la Mirada*. El Colegio de Mexico.
- Boni Aristizábal, A., Lozano Aguilar, J., Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades : una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, June 2014.
- Bustos, A., Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 163-184.
- Cabero Almenara, J. (2006). *Bases pedagógicas del e-learning*. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 3.
- Calderón, R., Rama, C. (2010). La Transición de la Educación a Distancia en Honduras. In UNISAL (Ed.). *La Educación a Distancia y Virtual en América Latina y el caribe* (p. 118). Brasil.
- Cambridge University Press. (2019). *The Cambridge. Life Competencies framework* (p. 16). https://languageresearch.cambridge.org/clc?utm_source=wobl&utm_medium=blog&utm_content=woblcontent&utm_campaign=CLC
- Capacho, J. R. (2011). *Evaluación del Aprendizaje en Entornos Virtuales -TIC*. ECOE Ediciones.
- Cardona Ossa, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y @learning. Elementos para la discusión. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (15), 1-26.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2002.15.542>
- Carnoy, M. (2006). *Economía de la Educación*. Barcelona España.
- CEDUM. (2017). *Lineamientos Educación a Distancia y Virtual*. Universidad de Manizales.
- CIMAD. (2020). *Propuesta de Renovación Curricular Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente* (p. 127). CIMAD.

- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64, 365–380. <https://doi.org/10.2307/23766074>
- Comisión Europea. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Context, concept and model*. Council Of Europe Ed. https://www.researchgate.net/publication/338081957_The_Council_of_Europe_Reference_Framework_of_Competerences_for_Democratic_Culture
- Comisión Europea. (2019). *Key Competences for lifelong Learning* (p. 20). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. Mexico: McGraw-Hill
- Chun, P. F. (2014). Doing research as the care of the self: postgraduate research-student experiences and practices The HKU Scholar HUB University of Hong Kong. Hong Kong. <http://hub.hku.hk/handle/10722/216246>
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA. (2006). *Entornos Virtuales en la Educación Superior* (Consejo Nacional de Acreditación (Ed.).
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA. (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Bogotá Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. El Congreso de Colombia*. Bogotá Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 febrero 8 de 1994. Congreso de la república de Colombia*. Bogotá Colombia. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Damiani, A. M. (2003). Humanismo civil y hermenéutica filosófica. Gadamer lector de Vico. *Cuadernos Sobre Vico*, (15-16), 31-48.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2019). *Documento CONPES 3975 Política Nacional para la transformación digital e Inteligencia Artificial*. Departamento Nacional de Planeación. Colombia
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2019). *Mesa Nacional de Competencias Transversales Socioemocionales*. Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2020). *CONPES 3988 Tecnologías para aprender: Política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. Departamento Nacional de Planeación, Ministerio Nacional de Educación, Ministerio de Tecnologías de la Información y La Comunicación.
- De Tienda, L. (2011). *El Modelo de Racionalidad de Martha Nussbaum: Emociones, Capacidades y Justicia*. Valencia, España. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=22330>

- Duart, J. M. (2000). Educar en Valores por Medio de la WEB. In *Aprender en la Virtualidad*. España.
- Duart, J. M., Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*.
- Ellerani, P. (2017). Las oportunidades de aprendizaje en la formación superior. Perspectivas internacionales según el enfoque de Martha Nussbaum. In Universidad Politécnica Salesiana (Ed.). *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* (pp. 155–193).
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1).
- Evans, M. et al (2009). Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 16-34.
- Fernández-Baldor, A.; Hueso, A; Boni, A. (2011). *Contribución del enfoque de las capacidades de Sen a los proyectos de cooperación internacional*. XVI Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos Valencia, 11-13 de julio de 2012. Universitat Politècnica de València
- Ferrero, G. (2003). La evolución del pensamiento sobre desarrollo. *De Los Proyectos de Cooperación a Los Procesos de Desarrollo*, 65–120.
<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Teorias del Desarrollo.pdf>
- Flórez, R., Tobón, A. (2003). *Investigación Educativa y Pedagogía*. M. G. Hill. Bogotá Colombia.
- Furstenberg, C. (2015). La ética discursiva al servicio de la moral según Jürgen Habermas. *Medicina y Ética*, 26(209–2029).
- Gadamer, G. (1975). *Verdad y Metodo*. España.
- Gadamer, H.-G. (2011). *El problema de la conciencia Histórica*. Editorial Tecnos.
- Gallego, R. R., López Martínez, A. (2013). Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 411-428.
- Gallego, L. M.; García, M. L. (2019). Pensamiento Crítico: Actitud Vital para Convivir. *Revista Electrónica de Maestría En Educación Ambiental*, 36(1517–1256), 141-159. <https://doi.org/https://doi.org/10.14295/remea.v36i3.9745>
- Gámiz, V. (2009). *Entornos Virtuales para la Formación práctica de estudiantes de educación: Implementación, experimentación y Evaluación de la Plataforma aulaweb*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
- García, E. (2008). *La pedagogía Libertaria*.
<http://www.pedagogialibertaria.org/images/textosclasicos/intro-a-Herbert-egp.pdf>
- García-Gómez, J. (2010) sobre el concepto de formación en el Wilhelm Meister de Goethe. *Revista Educación y pedagogía*, 14(32), 41-51.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

- García, M. L. (2018). Formar para la Investigación en la Universidad. In D. Villada O & M. C. Grisales G (Eds.). *Autorregulación del aprendizaje y habilidades investigativas en la formación posgradual* (pp. 155–178).
- Gaviria, C. T. (1990). *Plan de desarrollo Social 1990-1994*. Bogotá, Colombia. P. de la República, Ed.
- González, L., Lora, A., Malagon, L. (2000). *La Educación Superior a Distancia en Colombia. Visión Histórica para su Gestión*. Bogotá, Colombia, ICFES, Ed.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos
- Gros, B. (2011). *Evolución y Retos de la Educación Virtual. Construyendo el Elearning en el siglo XXI* (Universida). Barcelona España.
- Hegel, G. (1985) *Fenomenología del Espiritu*. Madrid, España. F.C.E
- Herder. (1784). Primera Parte. In Lozada (Ed.), *las Ideas de una Filosofía de la Historia de la Humanidad* (pp. 1-127). Buenos Aires Argentina.
- Guzmán, S., & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Hernández Sampieri, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. M. Hill, Ed. Mexico.
- Hipólito, N. (2017). Educación para el desarrollo y Educación Social. España: Universidad de Castilla. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/15276>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo Mondadori, ed.
- Horlancher, R. (2015). *Bildung. La formación*. Madrid España.
- ICFES. (1988). *Metodología y Estrategia de la Educación Superior Abierta y a Distancia*. ICFES, Ed.
- Jansen, E; Verharen, L. (2017) Operationalizing the Capability Approach for social work practice and research 7 European Conference for Social Work Research, April 19-21, Aalborg Denmark José, T., Tais, C. (2010). Educación a Distancia en Costa Rica. Realidades y Tendencias. In Unisal (Ed.), *La Educación Superior a Distancia y Virtual en America Latina y el Caribe* (pp. 62-88). Brasil.
- Kant, I. (1994). *Filosofía de la Historia*. Fondo de la Cultura Económica. Bogotá Colombia.
- Kant, I. (1985). *Tratado de la Pedagogía*. Bogotá Colombia.
- Kuhn, D., Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In K. Hofer, P. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

- Landazabal, D., Paez, D., Pineda, E. (2013). Diseño de una innovación pedagógica para la formación en investigación apoyada en ambientes digitales. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 40.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/443>
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo Virtual?* Paidós.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro, Ed.
- López, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Lleras, C. (1969). *Plan de Desarrollo 1969 - 1972*. Bogotá Colombia. Presidencia de la República, Ed.
- López, A. (1974). *Plan de Desarrollo Social 1974-1978*. Bogotá Colombia. P. de la República, Ed.
- Lupion, P., Joao, V., & Jucimara, R. (2010). Educación Superior a Distancia en Brasil. In UNISUL (Ed.), *La Educación Superior a Distancia y Virtual en America Latina y el Caribe* (p. 38). Brasil.
- Manen, M. Van. (2003). *Investigación Educativa y la Experiencia Vivida*. Barcelona España. I. Books, Ed.
- Margiotta, U. (2017). Habilidades, capacitación y formación: después del Welfare. In Universidad Politecnica Salesiana (Ed.), *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* (pp. 47-75).
- Martín-Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. *La Educación Desde La Comunicación*, 1-17.
- Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwnin Press.
- Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. California, EE.UU.: Corwnin Press
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Propuesta de la Política Pública para la educación virtual en Colombia*. Bogotá Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022) *Sistema Nacional de Información de Educación superior SNIES*.
Disponible en <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019) Decreto 1330 de 2019. Republica de Colombia.
Disponible en [articles-387348_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/articulos-387348_archivo_pdf.pdf) (mineduacion.gov.co)
- Montoya, A. R. De. (1993). *Capacidades y derechos*. Mexico.
[http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65250/Necesidades capacidades y derechos humanos bajo la perspecti.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65250/Necesidades_capacidades_y_derechos_humanos_bajo_la_perspecti.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Munevar, P. (2017). Enfoques de la Educación Virtual. In UNAD (Ed.), *Estado del Arte Sobre la Articulación Entre Modelo, Enfoque, Sistemas en la Educación Virtual*. Bogotá Colombia.

- Munévar García, P. A., Lasso Cárdenas, E. P., Rivera Piragauta, J. A. (2015). Articulación entre modelos, enfoques y sistemas en educación en la virtualidad. *Coordinating Models, Approaches and Systems in Virtual Education.*, 46, 21–38. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=110831987&lang=es&site=ehost-live>
- New Vision for Education, WEF. (2016). *Fostering Social and Emotional Learning through Technology* (p. 36). http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Nussbaum, M. (2005). *El Cultivo de la Humanidad. Una defensa Clasica de la Reforma en la Educación Liberal*. Barcelona España. Paidós, Ed.
- Nussbaum, M. (2005a). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura* Mínimo Tránsito Ed.
- Nussbaum, M. (2005b). *El Cultivo de la Humanidad. Una defensa Clasica de la Reforma en la Educación Liberal* (Paidos (ed.)).
- Nussbaum, M. (2010a). *Sin Fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos aires, Argentina: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2010b). *Sin Fines de Lucro. La Democracia Necesita de las Humanidades*. (K. Editores, Ed.). Buenos Aires Argentina.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. (Paidos, Ed.) (4°). España.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. Paidos ed.
- Ñaupas, H; Mejía, E; Novoa, E; Villagómez, A. (2014). *Metodología de la Investigación Cuantitativa-Cualitativa y redacción de tesis*. D. la U, Ed. Bogotá.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*, Ministerio de Educación, Ed. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA_2018_Marco_Competencia_Global_\(Digital\).pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA_2018_Marco_Competencia_Global_(Digital).pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2019a). *Estrategias de competencias OCDE 2019. Competencias para construir un mejor futuro* (Fundación Santillana (Ed.)). <http://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2019b). *OCDE Future of Education and Skills 2030* (p. 15). <http://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO(1996) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017a). *Competencias Interculturales. Marco conceptual y operativo* (p. 46).
https://issuu.com/catedraunesounal/docs/competencias_interculturales
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017b). *E2030 Educación y habilidades para el siglo XXI* (p. 33).
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>
- Otano, G. (2015). *Desarrollo Humano y Cambio Social. Una crítica constructiva del enfoque de las capacidades de Amartya K. Sen desde la Sociología*.
<http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/19065>
- Páez, D., Zubieta, E., Mayordomo, S., Jiménez, A., Ruiz, S. (2005). Psicología social, cultura y educación. *Psicología Social, Cultura y Educación*, 125-193.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In *Investigación en Educación, Pedagogía y formación Docente* (pp. 140–155). http://www.academia.edu/download/56184599/Memorias_de_II_Congreso_de_investigacion.pdf#page=140
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In *Investigación en Educación, Pedagogía y formación Docente* (pp. 140–155). http://www.academia.edu/download/56184599/Memorias_de_II_Congreso_de_investigacion.pdf#page=140
- Parra Sabaj, M. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las Ciencias Sociales*. (Tesis) Programa Doctorado en Filosofía con Mención en Epistemología de las Ciencias Sociales
http://www.archivochile.com/tesis/11_tefiloideo/11tefiloideo0002.pdf
- Pastrana. (1998). *Plan de Desarrollo Social 1998-2002*. Bogotá Colombia. Presidencia de la República, Ed.
- Pastrana, M. (1970). *Plan de Desarrollo 1970-1974*. Bogotá Colombia. P. de la República, Ed.
- Patricia, L., Claudio, R. (2010). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en América Latina y el Caribe*. Brasil: UNISUL.
- Presidencia de la República. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Camino hacia la Equidad*. Ministerio de Educación Nacional, Ed.
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE_FINAL_ISBN_web.pdf
- Presidencia de la República. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*.
- Presidencia de la República. (2019). *Colombia hacia una Sociedad del Conocimiento. Misión de los Sabios*.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (1990). *Desarrollo Humano Informe 1990*. T. Mundo, Ed.
- Portilla, A. (2002). *La formación docente del profesor universitario: perfil y líneas de formación Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona España.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf>
- Rama, C. (2013). El contexto de la Reforma de Virtualización en America Latina. In V. ACESAD (Ed.). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en America Latina y el Caribe* (pp. 21–29). Bogotá Colombia.
- Rawls, J. B. (1993). *Political Liberalism*. C. U. Press, Ed.
- Rebollo-Catalán, Á., García Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O., & Vega Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 14(1).
<https://doi.org/10.7203/relieve.14.1.4201>
- Rebolledo-Catalan, A., García, R., Buzón-Garcia, O., Vega, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividades de aprendizaje y motivación de alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25, 69-93.
https://doi.org/DOI: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058
- Rey, J. (2010). La Educación Virtual En Argentina. De donde Venimos y Hacia Donde Deberíamos Ir. In UNISAL (Ed.). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en America Latina y el Caribe* (pp. 18–25).
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la Acción*. Fondo de cultura Económica. México, Mexico.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermeneútica y Acción*. Buenos Aires, Argentina. P. Libros, Ed.
- Rincon, B. (2003). Propuesta De Aplicación Del Modelo Investigación Acción De Argyris, En La Formación Del Rol De Investigador En Los Docentes Universidad de Rovira I Virgili. Rovira España. Retrieved from
<https://www.tdx.cat/handle/10803/8901>
- Rivera, J. A. (2017). Un posible Modelo para Imperante educación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVA. In UNAD (Ed.). *Estado del Arte Sobre la Articulación Entre Modelo, Enfoque, Sistemas en la Educación Virtual*. Bogotá Colombia.
- Rivera, M. N. (2016). Las capacidades humanas desde la perspectiva personológica del profesional competente. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*;30(4), 390-398.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities. In *Feminist Economics* 9, 2-3.
<https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

- Robeyns, I. (2006). Three models of education. Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4, 69–84.
[https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477878506060683#:~:text=These three models of education,discourses and the capability approach.](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477878506060683#:~:text=These%20three%20models%20of%20education,discourses%20and%20the%20capability%20approach.)
- Rosales, S., Ruano, M., Padron, R., Valverde, E., Cabera, T. (2013). Diagnóstico de la formación investigativa en la carrera de Estomatología de la Facultad Raúl González Sánchez. *Revista Cubana de Estomatología*, 50.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072013000200011
- Ruiz, H., Galindo, A. (2015). Reflexiones sobre la enseñanza en la virtualidad desde un sustento ético. *Itinerario Educativo*, 25, 271–293.
- Salazar. (2016). *Capacidades Humanas que Intervienen en el Proceso de Acreditación de Alta Calidad. El Caso de la Escuela de Administración y Mercadotecnia del Quindío*. EAM. Manizales, Caldas: Universidad de Manizales.
- Salazar, E., Arango, L., Pamplona, C. (2017). *La contribución de las capacidades humanas en la calidad de vida laboral: Análisis de caso en docentes de la Universidad de Manizales*. Manizales, Caldas.
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2976>
- Samper, E. P. (1994). *Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998*. P. de la República, Ed. Bogotá Colombia.
- Sancho, T., Borges, F. (2011). El Aprendizaje en un entorno virtual de aprendizaje y su protagonista, el estudiante virtual. In UOC (Ed.). *Evolución y Retos de la Educación Virtual. Cosntruyendo el E-Learning del siglo XXI* (p. 184).
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. <https://doi.org/958-9329-18-7>
- Sangrá, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educación*, 117–131.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.394>
- Santos, J. M. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo* Bogotá, Colombia. Presidencia de la República, Ed.
- Santos, J. M. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. (Presidencia de la República, Ed.). Bogotá Colombia.
<https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3582.pdf>
- Saravia, L., Florez, I. (2005). *La Formación de Maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Organización de Los Estados Iberoamericanos OEI.
http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2279&debut_5ultima-sOEI=50
- Sarmiento, L. (2007). Modelo Colombiano de Educación Abierta y a Distancia SED, (10), 73-100.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. (Editorial Planeta, Ed.) (Tercera). Bogotá.
- Silva, W. (2015). *Formación y Desarrollo de las Capacidades. Perspectiva para una formación Humanista desde el Yo puedo Fenomenológico y la teoría de Martha Nussbaum*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/123456789/617>

- Sistema Nacional De Instituciones de Educación Superior. SNIES. (2015).
<http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-property-name-2672.html>
- Solares, A. M., Almeida, L., Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1o de la universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99–212.
- Solbes-Matarredona, J. (2013). Contribución de las cuestiones socio-científicas al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 10(2), 171–181.
https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.i2.03
- Stenhouse, J. (2001). *Teaching and Learning Online; pedagogies for new technologies* Kogan Page. Londres.
- Stephenson, J., Sangrá, A. (2003). Modelos pedagógicos y e-learning. *Fundamentos Del Diseño Técnico-Pedagógico En E-Learning*, 1–46. Retrieved from
http://www.iupuebla.com/Maestrias/MTE/ATLIXCO/MAT_APOYO/Modelos pedagogicos y e-learning_1-29_91-105.pdf
- Taborda, Y. (2018). *El Pensamiento Crítico Como Emergencia en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje*.
- Tamayo, E., Zona, R., Loaiza, Y. E. (2015). *Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas categorías centrales para su estudio*, 11(2).
[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Torres Gordillo, J., Herrero Vázquez, E. (2016). PLE: entorno personal de aprendizaje vs. Entorno de aprendizaje personalizado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*
- Tuning Project (2002). Página web: www.let.rug.nl/TuningProject o
www.relint.deusto.ers/TuningProject/
- Tuning-America Latina (2004). Disponible en [Tuning Latin America I \(2004-2007\) | Tuning Academy](#)
- Turbay, A. (1978). *Plan de Desarrollo 1978 a 1982*. Bogotá Colombia. P. de la República, Ed.
- UManizales. (2014). *Sistema de Planificación Institucional* (U. de Manizales, Ed.).
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de la donación de Sentido en la investigación*. Ed. U. del Cauca.
- Universidad Nacional a Distancia, UNAD. (2017). *Estado del Arte Sobre la Articulación de Modelos, Enfoques y Sistemas en la Educación Virtual*.
- Villada, D., García-Naranjo, M. L. Grisales, M. C. (2019). *Sistema de Evaluación Curricular*.
- Uribe, A. (2002). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006*. P. de la República, Ed.
- Vigo, A. (2014). *Apología de Sócrates*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.

La formación en capacidades humanas
en educación virtual

- Villarini, (2004). *El desarrollo humano integral a base de competencias*. San Juan de Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Villegas, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral* (Alfaomega, Ed.; Primera).
- Vierhaus, R. (2014). *Formación (Bildung)*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.
- Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de La Educación Superior*, 36(142), 103–119.

Otras publicaciones

Sistema de evaluación de los programas curriculares

Estudio del Comportamiento del Sector de las TIC en la Ciudad de Manizales
2012-2014

En coautoría

Cambio climático y cuidado de la naturaleza

Autorregulación e investigación: habilidades en trayecto

15 pasos que permiten caminar hacia una escuela para todos

El libro *“La formación en capacidades humanas en educación virtual”* de la profesora-investigadora Martha Lucía García Naranjo, como deriva de su tesis doctoral, es una obra que aporta al desarrollo de los estudios de Educación Superior y especialmente a los de Educación Virtual, en tanto, presenta de manera sistemática, ordenada y fundamentada una comprensión situada de la pertinencia y aporte para la Educación Virtual, del enfoque de capacidades que favorece el reconocimiento propio de los participantes como seres de y con capacidades para orientar sus acciones desde principios éticos, proyectar la visión de futuro y asumirse como un sujeto histórico cultural. En este sentido, el libro contiene pistas epistémicas, teóricas y metodológicas para dar cuenta de un enfoque formativo de educación virtual centrado en la humanización, rompiendo así con aquellas visiones orientadas a una educación virtual centrada en las tecnologías vacías de sujeto y al servicio de la productividad.

En un momento como el actual, cuando la alternativa de ofertas educativas en modalidad virtual toma gran fuerza, este libro ofrece elementos importantes para el debate y para la búsqueda de estrategias que fortalezcan cada día más esta opción, lo que para un país como Colombia marcado por tantas inequidades y dificultades de acceso a la educación, resulta muy esperanzador. Abre además un enorme horizonte a la controversia, a la investigación y a las nuevas búsquedas y opciones educativas, tanto más cuando buena parte de los elementos aquí desplegados, son temas que por igual sirven a las opciones presenciales o combinadas. Su focalización en capacidades humanas más allá de la formación disciplinar y profesional, en las que se consideran también las capacidades vinculadas con las emociones, el sentido social, la diversidad cultural, da al tema un alcance de mayor complejidad al que con frecuencia se le otorga a esta perspectiva.

Sara Victoria Alvarado



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Dirección de Investigaciones y Posgrados
Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas
Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo - CIMAD

La formación en capacidades humanas en educación virtual
Libro resultado de tesis doctoral

Fondo Editorial Universidad de Manizales
Carrera 9 No. 19-03 Manizales, Caldas

ISBN: 978-958-5468-52-8



9 789585 468528